DOCUMENT RESUME

ED 392 273 FL 023 618

AUTHOR Duquette, Georges
TITLE Le role de l'identite ethnique dans l'acquisition et la retention de competences culturelles et de communication en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario (The Role of Ethnic Identity in Acquisition and Retention of Cultural and Communicative Competence in a Francophone Minority Context in Northern Ontario).
SPONS AGENCY Ontario Ministry of Education and Training, Toronto.
PUB DATE [96]
NOTE 464p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC19 Plus Postage.
DESCRIPTORS Bilingualism; Classroom Environment; Classroom Techniques; *Communicative Competence (Languages); *Cultural Awareness; Elementary Secondary Education; *Ethnicity; Ethnography; Family Environment; Family Influence; Foreign Countries; *French; *French Canadians; Language Acquisition; *Language Maintenance; Language of Instruction; Language Research; Minority Groups; Native Language Instruction; Preschool Education
IDENTIFIERS Canada; *Non European Francophone Areas; Ontario

ABSTRACT

A two-and-a-half-year study in northern Ontario (Canada) investigated the relationship between characteristics of the minority French-speaking community, home environment, and the school and classroom environments. Focus was on factors affecting the development and maintenance of cultural awareness, ethnic identity, and communicative competence in French. Four cohorts of students were studied: from kindergarten to second grade, third to fifth grade, sixth to eight grade, and ninth to eleventh grade. Data presented here are based on descriptive statistics, structured ethnographic observations, and normative tests. Data and analyses are summarized in substantial statistical tables within and appended to the report. Findings resulted in the recommendation of 20 instructional strategies and actions for French-language schools in Ontario, based on five basic principles: (1) input before output, life experiences before competence, and comprehension before production; (2) competencies must be developed in accord with the environment; (3) accentuation and validation of Ontario youth and their cultural identity as French Canadians; (4) while addition of a second language does not require loss of the first language, lack of experiences in the first language can have that effect; and (5) support for French Canadian management of their own institutions. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 392 273

Le rôle de l'identité ethnique dans l'acquisition et la rétention de compétences culturelles et de communication en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario

Georges Duquette, Ph.D.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Georges Duquette
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

FL023618

Rapport d'un projet de recherche de 2,5 années commandité par le ministère de l'Éducation et de la Formation et effectué dans des écoles de langue française du Nord-est et du Nord-ouest de l'Ontario.

TABLE DE MATIÈRE

Table de matière
Remerciements

Chapitre 1 LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Encadrement de la problématique p. 02
Problématique et but de la recherche p. 08
Objectifs p. 08
Objectifs intermédiaires p. 09
Importance de la recherche p. 10
Possibilités et limites p. 10
Définitions p. 12

Chapitre 2 CADRE THÉORIQUE

Caractéristiques du milieu minoritaire p. 18
- Le bilinguisme p. 19
  - Transfert de compétences p. 19
  - Intercultures et interlangues p. 20
- Les mécanismes de défense p. 21
- Courants d'influence p. 22
  - Deux groupes dominants p. 22
  - Aliénation p. 22
- Les écoles de langue française et l'Église catholique p. 26
- Différences culturelles p. 27
- Hégémonie et élitisme p. 31
- Recherches en milieu minoritaire p. 34

Le rôle de la famille p. 35
- Relations affectives et liens familiaux p. 36
- La culture du foyer et la langue maternelle p. 38
  - Relations foyer-école p. 39
    - La valorisation de soi p. 41

Le développement de compétences culturelles p. 42
- Distinction entre contexte et culture p. 42
- Les routines p. 44
- Langue et culture p. 46
- Ethnicité et identité p. 47

Une recherche d'identité p. 48
- L'identité dans la rétention p. 51
- L'ipséité p. 53
- L'identité ethnique p. 54
- L'identité familiale p. 57
- L'identité personnelle p. 57

Compétences de communication p. 58
- Les hypothèses de Cummins p. 58

Acquisition et apprentissage p. 59
Facteurs opératoires dans le développement de compétences culturelles et de communication p. 61
Compétences jugées nécessaires au maintien de la langue maternelle p. 62
Développement de la compétence linguistique p. 63

Matériaux authetiques pour favoriser la compréhension et la rétention p. 66
Comportements culturels et langue maternelle p. 66
Approche pédagogique souhaitée p. 68
Les dangers de l'ethnocentrisme p. 70

Conditions de classe et stratégies pédagogiques p. 72
Conditions qui influencent l'apprentissage p. 72
L'environnement p. 72
Le nombre des élèves p. 73
La participation des élèves p. 73
Le climat de la classe p. 75
Le rythme de la leçon p. 75
La signification et la pertinence de ce qui est enseigné p. 75
Stratégies cognitives qui facilitent l'apprentissage p. 76
Stratégies thématiques p. 77
Stratégies de réduction p. 78
Stratégies d'élaboration p. 78
Stratégies d'intégration p. 79
Stratégies de motivation p. 79

Une réflexion p. 81

Chapitre 3 MÉTHODES ET PROCÉDURES p. 84

Échantillonnage p. 84
Méthodes quantitatives p. 89
Sondage p. 89
Évaluation des compétences des élèves p. 90
Point de vue des enseignants p. 90
Tests normalisés p. 91
Évaluation de la performance orale p. 91
Analyse des matériaux utilisés à l'école pour favoriser le développement de compétences p. 92
Méthodes qualitatives : recherches ethnographiques p. 93
Phase A : phase initiale p. 94
Phase B : mises sur vidéo p. 94
Phase C : analyses des observations p. 94

Chapitre 4 RÉSULTATS

LE FOYER ET LE MILIEU

Le milieu minoritaire et l'identité au foyer p. 97
- Le contexte socioculturel p. 97
- La langue maternelle des enfants p. 97
- Le réseau de contacts p. 98
- Influences sur le foyer p. 98
- Les personnes significatives de jeunes adolescents p. 98
- Souvenirs significatifs décrits par les jeunes p. 99
- La vitalité au foyer p. 99

Identité ethnique, compétences culturelles et de communication p. 100
- La fréquence des contacts avec les médias p. 100
- Les émissions de télévision, de radio, les livres, revues ou journaux que les jeunes disent préférer regarder, écouter ou lire p. 101
- Les situations où les jeunes disent qu'ils parlent français à l'extérieur de la classe p. 102
- Les situations où les jeunes disent qu'ils parlent français à l'école p. 102
- Les valeurs : j'accorde de l'importance à p. 102
- Ma relation avec les amis p. 103
- La visite à la maison p. 103
- Nombre d'heures travaillées à l'extérieur des heures de cours p. 103
- Noms et perceptions par les élèves de leur compétence en français p. 104
- Milieu de vie et identité p. 104

À L'ÉCOLE :

Le développement de compétences de communication et de la compétence linguistique P. 105

RÉSULTATS NORMATIFS P. 105
- Identité fonctionnelle p. 105
- Tests normatifs (6e année : lecture) p. 105
- Tests normatifs (11e année : écriture) p. 105
- Compétences de communication P. 106
- Résultats scolaires P. 106

RELATIONS MILIEU ET ÉCOLE p. 107
Relation langue maternelle et langue des émotions p. 107
Relation résultats normatifs et résultats scolaires p. 107
Relation compétences de communication, résultats scolaires et identité de groupe p. 108
Relation milieu, famille et réseau culturel, et identité de groupe p. 108
Relation milieu, famille et réseau culturel, et résultats scolaires p. 108
Relation niveau socio-économique et résultats scolaires p. 109
Types et fréquences des erreurs en 11e année p. 109

RESSOURCES SCOLAIRES : Matériaux pour favoriser la compréhension, la rétention et le développement de compétences dans la langue maternelle p. 110

Perceptions par les élèves du + et du en lecture p. 110
Les manuels scolaires utilisés à l'école élémentaire p. 110
Les livres ressources en bibliothèque à l'élémentaire p. 111

OBSERVATIONS ETHNOGRAPHIQUES :

Conditions de classe et stratégies pédagogiques p. 112

Mode d'encodage utilisé par l'enseignant p. 112

Les conditions de classe et les stratégies pédagogique qui influencent le développement et la rétention de compétences de communication p. 112
Conditions d'apprentissage à partir des comportements d'élèves p. 112
Pédagogie de l'enseignant et types de questions p. 113
Tendances à parler français et anglais p. 114
Vérification des hypothèses p. 114
Acquisition vs apprentissage p. 115
Pertinence du cours à l'expérience personnelle des élèves p. 115
Stratégies de compréhension et de communication entre les élèves p. 115

Chapitre 5 Discussions et conclusions

Question # 1 p. 116
Question # 2 p. 125
Question # 3 p. 127
Question # 4 p. 133
Question # 5 p. 135
Question # 6 p. 136
Question # 7 p. 139
Question # 8 p. 142

Bibliographie p. 146
Appendices p. 160

Liste de tableaux et de figures

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Distribution des écoles et des classes tabl- 1
Comparaison des écoles tabl- 2

Interlangues et transfert de compétences fig- 1
Institutions en milieu minoritaire : identité du milieu fig- 2
Tendances socio-culturelles : modèle idéal fig- 3
Tendances socio-culturelles : modèle actuel fig- 4
Modèle de relations entre groupes et institutions fig- 5
Modèles d'encodage sensoriel, de compréhension et de production fig- 6

CHAPITRE 3 : MÉTHODES ET PROCÉDURES

LE FOYER ET LE MILIEU

Le contexte socio-culturel - tabl- 3 fig- 7
La langue maternelle des enfants - tabl- 4 fig- 8
Influences sur le foyer - tabl- 5 fig- 9
Le réseau de francophones - tabl- 6 fig-10
Les personnes significatives de jeunes adolescents - tabl- 7 fig-11
Souvenirs décrits par les jeunes - tabl- 8 fig-12
Vitalité au foyer - tabl- 9 fig-13
Les médias : la fréquence des contacts - tabl- 10 fig-14
Les médias : les émissions de télévision, de radio, les livres, revues ou journaux que les jeunes disent préférer regarder, écouter ou lire - tabl- 11 fig-15
Les situations où les jeunes disent qu'ils parlent français à l'extérieur de la classe - tabl- 12 fig-16
Les situations où les jeunes disent qu'ils parlent français à l'école - tabl- 13 fig-17
Les valeurs : j'accorde de l'importance à - tabl- 14 fig-18
Ma relation avec les amis - tabl- 15 fig-19
La visite à la maison - tabl- 16 fig-20

Nombre d'heures travaillées à l'extérieur des heures de cours - tabl- 17 fig-21
Noms et perceptions par les élèves de leur compétence en français - tabl- 18 fig-22
Milieu de vie et identité - tabl- 19 fig-23

À L'ÉCOLE

RÉSULTATS NORMATIFS

Identité fonctionnelle - tabl- 20 fig-24
Tests normatifs (6e année : lecture) - tabl- 21 fig-25
Tests normatifs (11e année : écriture) - tabl- 22 fig-26
Compétences de communication (jardin à la 2e année) - tabl- 23 fig-27
Compétences de communication (3e à la 8e année) - tabl- 24 fig-28
Compétences de communication (9e à la 11e année) - tabl- 25 fig-29
Résultats scolaires (jardin à la 2e année) - tabl- 26 fig-30
Résultats scolaires (3e à la 8e année) - tabl- 27 fig-31
Résultats scolaires (9e à la 11e année) - tabl- 28 fig-32

RELATIONS MILIEU-ÉCOLE

Relation langue maternelle et langue des émotions - tabl- 29 fig-33
Relation résultats normatifs et résultats scolaires - tabl- 30 fig-34
Relation compétences de communication, résultats scolaires et identité de groupe - tabl- 31 fig-35
Relations milieu, famille et réseau de contacts francophones et identité de groupe - tabl- 32 fig-36
Relation milieu, réseau culturel et résultats scolaires - tabl- 33 fig-37
Relation niveau socio-économique et résultats scolaires - tabl- 34 fig-38
Types et fréquences des erreurs en 11e année - tabl- 35 fig-39

RESSOURCES SCOLAIRES

Perceptions par les élèves du + et du - en lecture - tabl- 36 fig-40
MANUELS DE L'ONTARIO FRANÇAIS

Les manuels scolaires utilisés à l'école élémentaire - tabl- 37 fig-41
Les livres ressources en bibliothèque à l'élémentaire - tabl- 38 fig-42

OBSERVATIONS ETHNOGRAPHIQUES
Mode d'encodage utilisé par l'enseignant - tabl- 39 fig-43
Conditions d'apprentissage à partir des comportements d'élèves - tabl- 40 fig-44
Pédagogie de l'enseignant et types de questions - tabl- 41 fig-45
Tendances à parler français et anglais - tabl- 42 fig-46
Vérification des hypothèses - tabl- 43 fig-47
Acquisition vs apprentissage - tabl- 44 fig-48
Pertinence du cours à l'expérience personnelle des élèves - tabl- 45 fig-49
Stratégies de compréhension et de communication entre les élèves - tabl- 46 fig-50

Remerciements

Un projet de recherche de cette envergure ne peut voir le jour sans la contribution et l'appui de nombreuses personnes et organisations. Il me fait alors plaisir de remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce projet.

D'abord, je suis bien reconnaissant à tous les élèves et leurs parents qui ont bien voulu accepter de participer à la recherche. Cette recherche, qui fut effectuée pour la population francophone de l'Ontario, n'aurait pas pu atteindre ses objectifs à l'étude sans leur collaboration.

Je remercie très cordialement le Ministère de l'Éducation et de la Formation pour son appui professionnel et financier dans la préparation, le déroulement et la réalisation finale de ce projet de recherche. Je tiens à remercier, en particulier, monsieur Raymond Chénier, monsieur Edmond DeMeulemeester, madame Anne-Marie Caron-Rhéaume, madame Gilberte Spooner, madame Monique Ducharme et monsieur André Vézina pour leur appui et leur collaboration professionnelle.

Je veux également exprimer ma profonde reconnaissance à l'Administration de l'Université Laurentienne et à l'École des sciences de l'éducation pour les conseils pratiques, l'encouragement, la flexibilité et l'aide à la comptabilité. Je pense en particulier à mesdames Sue Michaud, Huguette Beaudoin, Gabrielle Miller, Doris Hawrelluk, Pauline Proulx, Christiane Leclair, Colette Brunette et messieurs Onésime Tremblay, Lloyd Reed, Pierre Roberge et Jean-Guy Miron.

Le projet n'aurait pas pu avoir lieu sans la collaboration des Conseils scolaires, de leurs représentants administratifs, des enseignantes et enseignants qui ont collaboré à son succès. Je pense, en particulier, à mesdames Lorraine Dionne, Aline Labelle, Shirley Smith, Johanne Thibotout-Debman et messieurs Roger Barbeau, Lionel Couture, Michel Démoré, Gilbert Guilbault, Raymond Léger et Arnold Bartolussi.

Parmi les enseignantes et enseignants, on compte mesdames S. Leclair, M.-P. Chiasson, M. Martel, C. Filion, É. Nayet, S. Quenneville, G. Méthé, L. Charbonneau, S. Berthiaume, L. MacLean, M. Trépanier, S. Sullivan, S. Gaudry, H. Vaillancourt, C. Aubin, M. Lavallée, H. Lalonde, M. Clément, J. Thériault, N. Pelletier, S. Mauro, R. Barone et messieurs J. Lacroix, S. Plante, L. Rémillard, D. Carignan, J. Bérubé, D. Dalcourt, M. Cyr, J.-P. Maheu, J. Marmen et J.-P. Pilon.

Merci aussi aux collègues qui ont pris le temps, malgré un horaire rempli, pour me donner des réactions au projet. À travers leurs écrits, leurs commentaires ou les discussions, ils ont éclairé certaines questions pertinentes à cette recherche.

Premièrement, un «grand merci» à monsieur Gratien Allaire pour ses commentaires fort utiles, pertinents et constructifs sur l'ensemble du projet. Son expertise en rapport avec le milieu minoritaire, son intérêt au projet, son intégrité et son objectivité professionnelle furent grandement appréciés.

Deuxièmement, je désire remercier l'Institut Franco-Ontarien, et, en particulier son directeur, monsieur Donald Dennie, pour les commentaires précieux qui me furent donnés. Je respecte son leadership, son expérience et son expertise par rapport aux questions touchant l'Ontario français

Troisièmement, un merci à monsieur Roger Bernard, un collègue que je respecte beaucoup. Sa contribution à la recherche sur l'Ontario français m'a beaucoup inspiré.

Quatrièmement, merci à madame Huguette Beaudoin et monsieur Donald Foidart qui ont réagi au cadre théorique et dont les commentaires furent très utiles. Merci aussi au regroupement AMS de Sudbury pour leur aide technique.

Cette recherche fut rendue possible grâce à l'aide précieuse que j'ai reçu de mes assistantes et assistants à la recherche. Dans une institution où on n'offre pas encore un programme de maîtrise en éducation, je me compte chanceux d'avoir pu recruter des gens qui ont non seulement fait preuve d'intelligence et de dévouement, mais aussi de disponibilité, de fiabilité, de débrouillardise et de courage. Je veux mentionner en particulier mesdames Chantal Cléroux, Renée Lapalme, Sylvie Dubois, Guylaine Talbot, Linda Wiese, Johanne Jobin-McKinnis, Jocelyne Pelletier et messieurs Philippe Couture, Claude Deslandes, Daniel Grandbois et Mosas Ratiarson. À ces collègues je transmets mes plus sincères remerciements.

Je m'en voudrais, finalement, de ne pas exprimer ma reconnaissance personnelle à mon collègue et ami, monsieur Maurice Aumond, qui fut une source d'inspiration et de dialectique intellectuelle. Nos différences de «points de vue» m'ont permis de questionner des hypothèses, de les objectiver et de mieux les analyser.

Le rôle de l'identité ethnique dans l'acquisition et la rétention de compétences culturelles et de communication en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario

Georges Duquette
ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

Résumé

Ce projet de recherche de 2,5 années fut effectué dans des écoles de langue française du Nord-est et du Nord-ouest de l'Ontario. Il a identifié certaines caractéristiques du milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario et examiné l'identité du foyer francophone en relation avec son milieu. Il a adressé la question de l'identité ethnique en relation avec le développement de compétences culturelles et de communication et identifié des facteurs opérants dans le développement de compétences de communication, y-compris la compétence linguistique. Il a fait un inventaire et examiné les matériaux utilisés à l'école qui peuvent favoriser le développement de compétences; il a aussi décris les conditions de classe et les stratégies pédagogiques qui influencent le développement et la rétention de compétences de communication. L'étude a suivi les élèves du jardin à la 2° année, de la 3° à la 5° année, de la 6° à la 8° année, de la 9° à la 11° année. Elle se fonde surtout sur des statistiques descriptives, des observations ethnographiques structurées et des tests normatifs. Les résultats témoignent des écarts entre les caractéristiques et les attentes du foyer et celles des deux sociétés majoritaires francophone et anglophone, de l'importance des expériences familiales dans le développement des compétences culturelles, de l'aliénation culturelle de l'élève minoritaire avec les attentes et les matériaux présentés à l'école et de ses rapports socio-culturels privilégiés avec la société majoritaire anglophone. Parmi les stratégies présentées, on retrouvera des façons pour aider les enseignantes et enseignants oeuvrant en milieu francophone de l'Ontario à faire le pont entre le foyer familial, l'école ontarienne et le milieu de vie des élèves.

The role of ethnic identity in the acquisition and retention of culture and communication skills in a minority French language environment (Northern Ontario)

Georges Duquette
LAURENTIAN UNIVERSITY

Abstract

This 2.5 year research project was carried out in French language schools in Northeastern and Northwestern Ontario. It described the French language population and examined the identity of the French language home in relation to its majorioty language environment; it looked at the question of ethnic identity in relation to the development and retention of cultural and communication skills, as well as linguistic competence; it surveyed and examined reading materials used in elementary schools; finally, it described class conditions and strategies which influence skill development and retention. The study followed students in Northeastern and Northwestern Ontario from kindergarten to grade 2, from grade 3 to grade 5, from grade 6 to grade 8, from grade 9 to grade 11. The results, based mostly on descriptive statistics, structured ethnographic observations, and norm-referenced tests, show (among other things) that home experiences are valued above others and that inconsistencies between home, school and real-life expectations (as proposed by the English and Quebec majority language groups) lead to alienation and negatively affect upon skill development and literacy. Strategies given include ways to bridge the gap between home, school, and real-life expectations.

Chapitre 1
LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Encadrement de la problématique

Au Canada, nous sommes habitués de penser en termes de francophones et anglophones, c'est à dire ceux qui parlent le français et ceux qui parlent l'anglais. Pourtant, les francophones qui sont nés et qui ont grandi en Ontario sont habituellement bilingues et bien intégrés à la société majoritaire.

Ce qui impressionne surtout les francophones nouvellement-arrivés, c'est jusqu'à quel point cette minorité ontarienne est «anglicisée» et «assimilée» (Desjarlais, 1983; Saint-Denis, 1969). Pourtant, dans un milieu majoritaire, il est naturel qu'une minorité s'intègre (Corbo, 1992) et présente un visage plus représentatif de la majorité qui l'entoure. En Ontario, alors, il est naturel aussi que les compétences socio-culturelles en anglais soient souvent plus développées que celles en français (Duquette, Dunnett et Papalia, 1987).

Une population minoritaire peut s'intégrer à la société majoritaire d'accueil, mais demeurer attachée à sa langue et à sa culture (Duquette et Cléroux, 1993). Cet attachement peut même être tenace, comme le démontre l'histoire des Acadiens (Leblanc, 1995) et des Terre-Neuviens qui, après des siècles, luttent encore pour la préservation de leur ethnicité, leur langue maternelle et leur culture propre (Cormier, Crocker, Netten et Spain, 1985; Ministère de l'Éducation, Terre-Neuve et Labrador, 1991, p. 17).

Cummins (1991, 1981), dans sa défense des minorités linguistiques au Canada, soutenait que le grand danger de la société majoritaire était son ethnocentrisme culturel. En ne reconnaissant pas son caractère «bilingue», la société ne donnait aucune légitimité à la langue maternelle de la personne minoritaire, aux expériences de vie dans cette langue et aux compétences associées avec elle. C'était de demander à la personne minoritaire de faire abstraction de sa francophonie. Il a démontré que reconnaître cette différence chez la personne minoritaire avantagerait son développement cognitif et le développement de ses compétences linguistiques (Cummins, 1978 a et b).

Cummins, à ce moment-là, s'adressait à la société majoritaire anglophone, mais nous savons qu'elle n'est pas la seule à pratiquer l'enthnocentrisme culturel. Lopez (1995, p. 5) souligne que la langue, comme la religion, est une façon pour une société de s'exprimer, de se personnaliser et de se valoriser. Cependant, dans les deux cas, certains peuvent y retrouver un nombrilisme réconfortant, prêcher un dogmatique traditionnel et pratiquer de l'intolérance systémique envers ceux qui sont différents.

Ce n'est pas un grand secret qu'une majorité de spécialistes qui oeuvrent dans les universités de l'Ontario ont leurs origines au Québec. De plus, les influences des universités québécoises sont importantes étant donné leurs acquises au niveau des ressources et des réseaux en place. Alors, il va de soi que la plupart des recherches sur l'Ontario français sont conditionnées et même dictées par les normes de cette société majoritaire.

Quand les normes de communautés minoritaires entrent en contact avec les normes d'une société majoritaire, les normes majoritaires dominent (Calvé, 1992). C'est alors beaucoup plus facile de faire abstraction dans des allocutions ou propositions de recherche des réalités qui ne correspondent pas à l'ethnocentrisme majoritaire, d'exclure ou de faire taire les points de vue qui ne

correspondent pas aux points de vue préconisés.

Un des principes les plus importants en anthropologie culturelle stipule comme préalable à toute recherche sur le terrain d'une autre culture qu'il faut enlever ses lunettes culturelles pour mieux comprendre la culture cible et éliminer tout jugement de valeurs qui puisse biaiser l'interprétation des manifestations culturelles propre à cette culture cible. Non seulement est-ce que cela permet une plus grande objectivité, mais elle permet également une meilleure compréhension du milieu et des comportements culturels qui caractérisent sa population.

Le contexte géographique du milieu et les comportements culturels qu'on retrouve dans le réseau de parents et d'amis, de voisins et de connaissances exigent des institutions qui devraient répondre aux besoins du peuple et qui reflètent la réalité ethnique d'une population minoritaire (Gearing et Sangree, 1979; Landry et Allard, 1994; Linton, 1977).

Les institutions d'une communauté doivent refléter sa langue, le milieu géographique et l'ethnicité, ainsi que leur vitalité culturelle (Gearing et Sangree, 1979; Landry et Allard, 1994). En rapport avec l'ethnicité, Bernard (1988) dit

> En effet, par le processus de socialisation, les parents transmettent à leurs descendants une langue et une culture particulière. L'héritage ethnique est d'abord et avant tout culturel. La famille immédiate, les membres de la famille souche - selon l'époque et le type de société et les membres de la communauté jouent donc un rôle prépondérant dans la transmission d'une langue, d'une culture et d'une religion, phénomènes qui peuvent constituer les éléments de base de l'identité ethnique (page 73).

Il arrive que les compétences acquises au foyer ou dans le milieu ne correpondent pas aux attentes de l'école. Cet écart entre

les compétences acquises dans le milieu et l'apprentissage scolaire (Duquette et Cléroux, 1993; Laflamme et Berger, 1988) doit nous faire réfléchir sur la discontinuité qui existe entre la culture du foyer et du milieu ontarien et celle proposée par l'école. Une langue est plus que l'expression verbal, mais comprend des compétences socio-culturelles acquises au foyer (Bryen, 1982; Manolson, 1983), dans le milieu (Linton, 1977; Osterrieth 1973, Reymond-Rivier 1965) et ensuite à l'école (Duquette, 1985).

Au début du siècle, le règlement 17 a proposé une assimilation obligatoire à cette minorité en lui imposant une langue et une culture qui n'étaient pas les siennes. La création des écoles de langue française a voulu contrer cette domination par un groupe majoritaire, mais en s'engageant dans le débat des membres du groupe majoritaire d'origine, dans un tour de force de contre-assimilation, est devenu lui aussi un groupe dominant. En ce sens, les Ontariens de souche sont doublement «minoritaires» et sujet aux influences de colonization de deux groupes dominants qui, nous disent-ils, travaillent pour notre plus grand bien.

L'expression «Franco-ontarien» vient de gens qui sans doute voulaient donner à cette population minoritaire de l'Ontario un visage plus français, mais l'expression est-elle juste? Dans ce sens-là, les nouveaux-arrivés et les Québécois sont souvent plus francophones et alors plus Franco-ontariens que les Ontariens de souche avec leur héritage canadienne-française.

Frenette (1995), discutant des aspirations de l'Ontario français, souligne ce que dit Bernard (1990, p. 175): «l'Ontario a connu un excédant de 12,581 francophones dans les migrations interprovinciales pendant la seule période de 1981-1986». Selon Frenette, «cette même province reçoit également la moitié des immigrés francophones au Canada» (p. 7). Dans ce sens-là, les nouveaux-arrivés et les Québécois sont souvent plus francophones et alors plus Franco-ontariens que les Ontariens de souche avec leur

héritage canadienne-française.

Plusieurs de ces nouveaux arrivés apportent souvent une expertise précise, une éducation plus élevée, un discours plus impressionant. En effet, Tremblay (1994, p.33) démontre que le pourcentage de la population francophone avec une 8e année et moins en Ontario est plus élevé que celui de la population anglophone. Ceci fait que l'écart entre l'élite et la population de souche est plus prononcé, ce qui fait que la force du discours des nouveaux arrivés l'emporte sur ceux qui sont en Ontario depuis longtemps.

En Ontario, le visage français qu'on présente n'est souvent pas celui de la majorité des jeunes qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. Vous n'avez qu'à examiner les influences des médias francophones en Ontario auprès des jeunes (Desjarlais, 1983), les influences québécoises sur les programmes universitaires francophones et les livres dans les bibliothèques des écoles élémentaires pour constater les influences dominantes des deux groupes majoritaires. Le visage Franco-ontarien est donc un visage qui ne représente pas bien les Ontariens de souche d'origine canadienne-française. En réalité, les influences dominantes des deux groupes majoritaires sont plus importantes qu'on le réalise (Duquette et Cléroux, 1993).

Cette population de souche, bilingue et intégrée dans la vie ontarienne, se sent souvent exclus ou dévalorisée en rapport par cette définition qui reconnait davantage le visage plus français des nouveaux arrivés et les Québécois. Est-ce que les Ontariens de souche veulent vraiment s'identifier avec (ou se limiter par) cette expression de «Franco-ontarien» qui lui est imposée?

Certains Franco-ontariens demandent même si les Ontariens de souche et les Canadiens français en milieux minoritaires sont encore francophones? Des questions ou commentaires semblables ne font rien pour hausser l'estime de soi des populations de souche.

Mais, quelle ironie, car éventuellement ces Franco-ontariens, s'ils s'enracinent en Ontario, finiront par subir, à travers leurs enfants, un sort semblable à celui des Ontariens de souche. Ainsi, la culture franco-ontarienne est auto-destructive.

En contraste, l'identité acadienne vient de son peuple, de sa région et de son histoire. Les Acadiens de souche se sentent valorisés et il n'y a pas de confusion entre eux, les Français et les Québécois. On valorise les ancêtres et on raconte leurs exploits (Leblanc, 1995).

Une identité de groupe ne s'impose pas, mais elle se construit à partir de l'intérieur de la population de souche déjà enracinée dans le milieu. Il est essentiel de donner à un groupe minoritaire, comme l'a fait en partie le Jugement Richard (1985) au Nouveau-Brunswick, les instruments nécéssaires pour lui permettre de définir lui-même son mode de vie et son identité.

Si l'individu développe ses compétences en fonction des activités de famille et d'amis au foyer (Bryen, 1982; Manolson, 1983), des activités scolaires et des cercles d'amis à l'école (Duquette, 1985), des interactions et des activités sociales (Linton, 1977; Osterrieth 1973, Reymond-Rivier 1965), il reste que souvent les compétences acquises dans la langue maternelle au foyer et entre amis ne répondent pas aux attentes de l'école (Laflamme et Berger, 1988). Mais, les compétences des personnes dont la culture du foyer et la langue maternelle sont minoritaires doivent être évaluées d'abord en fonction de leurs expériences de vie (Fishman, 1989). C'est une simple question de validité externe. Comme le souligne le Rapport de la Commission royale sur l'éducation,

> À moins que leurs écoles parviennent à transmettre et à alimenter non-seulement la langue mais aussi <u>les racines profondes</u> de la culture canadienne-française en Ontario, leur communauté est menacée d'extinction (Bégin et Kaplan, 1994).

Problématique et but de la recherche

Le but de cette recherche longitudinale (2.5 années) était de mieux comprendre, par une recherche ethnographique, certains questionnaires et tests, le rôle de l'identité ethnique dans l'acquisition et la rétention de compétences culturelles et de communication en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario.

Objectifs

Au cycle primaire, de la maternelle à la 2e année, l'étude visait à comprendre

1) la relation qui existe entre l'identité au foyer et les processus d'acquisition et de rétention de la langue maternelle;

2) le rapport qui existe entre l'utilisation de matériaux authentiques et la compréhension ainsi que la rétention de la langue maternelle.

Aux cycles moyen et intermédiaire (à l'élémentaire), de la 3e à la 5e année et de la 6e à la 8e année, l'étude visait à observer et expliquer

3) les facteurs opérants dans le développement de compétences de communication;

4) les effets de différents climats sur le développement d'habiletés et de compétences de communication;

5) les effets de l'enrichissement du contexte et de la culture à l'école sur la production du langage;

6) les compétences de communication nécessaires au maintien de la langue maternelle;

7) dans quelle mesure la compétence linguistique est le résultat du développement de compétences de communication rattachées au contexte et à la culture.

Finalement, au cycle intermédiaire du secondaire, de la 9e à la 11e année, l'étude visait à comprendre

8) les relations entre l'encadrement culturel à la maison, à l'école et dans la société.

Objectifs intermédiaires

Parce que plusieurs de ces objectifs reprenaient les mêmes notions, il fut nécessaire de formuler des objectifs intermédiaires afin de mieux cerner des problématiques précises. Alors, les chapitres 2 et 4 vont,

dans un premier temps, étudier certaines caractéristiques du milieu minoritaire francophone, particulièrement en ce qui concerne l'Ontario, et examiner l'identité du foyer francophone en relation avec ce milieu;

dans un deuxième temps, adresser la question de l'identité ethnique en relation avec le développement de compétences culturelles et de communication;

dans un troisième temps, identifier des facteurs opérants dans le développement de compétences de communication;

dans un quatrième temps, examiner les matériaux utilisés à l'école qui peuvent favoriser le développement de compétences;

dans un cinquième temps, décrire les conditions de classe et les stratégies pédagogiques qui influencent le développement et la rétention de compétences de communication.

Importance de la recherche

Cette recherche devrait permettre aux éducateurs de mieux comprendre le milieu minoritaire francophone dans lequel ils oeuvrent pour ensuite mieux adapter leurs interventions pédagogiques.

Les jeunes Canadiens-français de l'Ontario ont besoin de connaître les avantages de leur francophonie distinctive.

Si les Acadiens ont réussi à se donner une meilleure vitalité socio-culturelle représentative par des pyramides d'âge qui comprennent plus de jeunes que de vieux (Bernard, 1993) et s'ils sont plus en mesure de décrire leur identité par rapport à leurs origines, leur contexte et leur culture, leurs institutions et leurs projets d'avenir, que dire des Ontariens de souche d'origine canadienne-française qui vivent, eux aussi, en milieu minoritaire?

Possibilités et limites

L'ethnographie fut choisie pour trois raisons. Premièrement, puisque l'intention était d'étudier des processus culturels où l'identité et les compétences langagières sont en jeu, cette forme de recherche offrait une meilleure vue d'ensemble et était plus adaptée non seulement à l'exploration scientifique, mais aussi à l'analyse de routines et de comportements culturels autour de ces routines. Deuxièmement, les concepts d'identité, de culture et de langue ne sont pas, comme tels, des variables manipulables, même si

c'est possible de les étudier à travers les comportements en relation avec d'autres variables plus spécifiques. En troisième lieu, l'ethnographie parce qu'elle comportait des observations en salle de classe pouvait offrir des explications par rapport aux résultats du sondage et des tests normatifs. Dans ce sens, comme le souligne Long (1980), l'ethnographie et l'étude quantitative peuvent se compléter.

Il existe deux limites principales. Premièrement, une approche ethnographique peut identifier et même confirmer des routines et des tendances, mais elle n'a pas - à l'intérieur de ses paramètres - la maîtrise des variables que peut avoir une approche strictement quantitative. Deuxièmement, puisque l'approbation du Comité déontologique de l'Université exigeait la permission des parents pour que les enfants puissent participer à la recherche, le nombre d'élèves dans certaines classes (aux niveaux de la maternelle et de la 3e année), qui ont participé à la recherche, n'était pas aussi élevé que prévu.

Définitions

Avant de commencer l'étude, voici certaines définitions pertinentes à la discussion.

D'abord, soulignons que dans le projet des distinctions existent entre «Franco-Ontarien», «Canadiens-français de l'Ontario et Ontariens de souche». Cependant, ces distinctions ne sont pas exclusives.

Ensuite, pour faciliter la lecture, l'expression abrégée «Ontarien de souche» se limitera aux «Ontariens de souche d'origine canadienne-française».

Acquisition : un processus par lequel une personne, sans s'en rendre compte, développe des compétences et des habiletés dans des situations de communications spécifiques (Krashen, 1981; Krashen et Terrell, 1983).

Apprentissage : un processus par lequel, consciemment (en se concentrant sur ce qui est à apprendre), une personne cherche à s'approprier des connaissances d'une langue (Krashen et Terrell, 1983).

Assimilation : l'abandon progressive ou absolue de sa langue maternelle et de son identité ethnique pour vivre plus exclusivement dans une langue seconde, en rapport avec l'identité d'une société majoritaire; on devient semblable ou on se confond au reste d'une communauté; un processus d'identification (Micro-Robert, 1988). À ne pas confondre avec «intégration sociale».

Compétence : un savoir-faire qui permet de répondre à différentes situations qui se présentent (Seliger, 1991); le mot «compétence» est interprété dans le sens que l'entendait Chomsky (1965, 1957), c'est-à-dire comme connaissance, créativité et expertise interne, mais avec l'accent mis sur l'acquisition et non pas l'apprentissage.

Compétence culturelle : un savoir-faire visant à synchroniser les points de vue et les comportements d'une personne avec ceux d'un groupe culturel quelconque (Gearing, 1984; Gearing et Sangree, 1979).

Compétence de communication : un savoir-faire au niveau de la communication (Goodman, 1986).

Compétence langagière : un savoir-faire au niveau du langage (voir la définition du langage).

Compétence linguistique : un savoir-faire qui se manifeste au moment de la vérification verbale ou écrite du langage (Krashen et Terrell, 1983).

Compétence pragmatique : un savoir-faire visant à communiquer efficacement le sens voulu et attendu d'un mot ou d'une expression. Le sens est interprété par rapport à une situation pratique plutôt que théorique ou langagière (Wessells, 1982, p. 282).

Compétence scolaire : un savoir-faire développé en salle de classe.

Compétence sémantique : un savoir-faire visant la manipulation des concepts et le sens des mots.

Compétence stratégique : un savoir-faire qui permet de la résolution de problèmes et l'élaboration de moyens pour atteindre des objectifs communicatifs.

Contexte : un environnement externe qui crée des stimuli ou indices nécessaires à l'encodage et à la récupération (Fortin et Rousseau, 1989, p. 239).

Culture : un processus actif, collectif, à travers lequel des gens acquièrent une identité distinctive, adaptent et systématisent leurs comportements en conformité avec des points de vue établis par la société dans laquelle ils vivent à partir d'hypothèses confirmées ou infirmées par des expériences communes.

Cette définition s'inspire en partie de celle de Trueba, Guthrie, Au (1981) pour qui la culture est un système de standards pour percevoir, croire, évaluer et agir (traduction). Selon eux

> «Culture is not an entity, or a static thing attached to people or people's behaviors. Culture is inseparable from people's behaviors and can be conceptualized as the forces motivating behavior. Culture can be viewed as the forces directing people to engage into actions that are deemed by them to enhance socially shared values (both collective and individual)» (p. 3).

Discours : une façon de s'exprimer qui évoque certains schémas à partir d'expériences dans le milieu (O'Malley et Chamot, 1990)

Encodage : un «processus qui transforme un événement ou un fait en une trace mnésique» (Tulving, 1983 dans Fortin et Rousseau, 1989, pp. 185-186).

Filtre affectif : une expression qui représente l'état émotionnel d'une personne face à une performance à donner. Le filtre peut être ouvert ou fermé et ainsi avoir un effet sur la qualité et la profondeur de l'encodage, de l'acquisition ou de l'apprentissage, et de la performance (Krashen et Terrell, 1983; Stevick, 1980).

Habileté : une qualité qui permet à une personne d'exécuter avec adresse (Micro Robert, 1988), donc une performance jugée bonne dans son observation; façon de procéder dictée par une opération particulière et limitée à cette opération (Seliger, 1991).

Hégémonie : une domination d'un groupe social (Larousse, 1987).

Identité : la capacité de répondre à la question «Qui suis-je?» (Erikson, 1968).

Identité de groupe : voir identité ethnique.

Identités de l'Ontario français :

Francophone : une personne qui parle le français. Cependant, dans les chapitres 3 et 4, le terme est utilisé autrement pour désigner une personne qui «parle habituellement le français» (Micro-Robert, 1988) et qui vit presque exclusivement en français.

Canadien-français de l'Ontario : une personne pour qui le pays d'identification est le Canada, la langue maternelle est le français et la province d'appartenance est l'Ontario. L'expression désigne l'ensemble des Canadiens-français qui ont choisi le Canada comme pays et l'Ontario pour leur milieu de vie, tant les Franco-ontariens que les Ontariens de souche.

Franco-Ontarien : une personne pour qui la langue dominante est le français et la province d'appartenance est l'Ontario.

Ontarien de souche : une personne qui, comme pour au moins un de ses parents, est née et qui a grandi en Ontario et pour qui la province d'appartenance est l'Ontario. Si sa langue maternelle est le français, elle est habituellement à l'aise aussi bien en anglais qu'en français.

Anglophone : une personne qui parle l'anglais. Cependant, dans les chapitres 3 et 4, le terme est utilisé autrement pour désigner une personne qui «parle habituellement l'anglais» et qui vit presqu'exclusivement en anglais.

Ontarien : une personne qui est né et qui a grandi en Ontario. Si sa langue maternelle est le français, elle est habituellement à l'aise aussi bien en anglais qu'en français.

Ontarois : désigne les Ontariens et Ontariens de souche pour qui la langue maternelle est le français, l'identité ethnique est d'abord canadienne-française, le contexte de vie et la culture sont celles de l'Ontario.

Identité ethnique : selon Bernard (1988, p. 73) la famille immédiate, les membres de la famille souche - selon l'époque et le type de société - et les membres de la communauté jouent ... un rôle prépondérant dans la transmission d'une langue, d'une culture et d'une religion, phénomènes qui peuvent constituer les éléments de base de l'identité ethnique.

Intégration sociale : un processus naturel à travel lequel une personne minoritaire ou une minorité ethnique s'adapte à une société majoritaire afin de réussir à mieux fonctionner à l'intérieur de cette société. Cela comporte habituellement l'acquisition des normes culturels de la société majoritaire (Calvé, 1992) et de la langue seconde (Fishman, 1989), mais selon Dresslen, Morin et Quere (1986, p. 235), ne comporte pas nécessairement la perte de sa langue maternelle ou de son identité ethnique.

Ipséité : «processus ininterrompu de formation et de maintien de soi-même évoluant dans un cadre réel où les lieux évoquent des attentes d'occurences normales» (Dresslen-Holohan, Morin, et Quere, 1986, p. 28).

Langage : un système de signes conventionnels spécifiques à un domaine ou à une activité» (Legendre, 1993, p. 773, 1988, p. 341); des signes externes de communication (Bryen, 1982).

Langue : un «outil particulier que se forge un peuple pour procéder à la manifestation ... de son appréhension du réel, rendue possible par cette faculté de symbolisation verbale que possède chacun de ses membres» (Legendre, 1988, p. 346).

Langue maternelle :

a) la langue première;
b) la langue utilisée par la personne la plus significative durant la période d'interaction durant la jeune enfance (habituellement la mère*) (voir aussi Manolson, 1983);
c) la langue la plus près de nos sentiments (par exemple, la langue utilisée pour prier). Cette langue n'est pas nécessairement celle dans laquelle on est le plus à l'aise pour exprimer nos émotions (par exemple, lorsqu'on se fâche) (adapté de Bryen, 1982, p. 169).

* Selon Bryen (p. 170), le rôle du père est important et complémentaire, mais secondaire à celui de la mère. Osterrieth (1973) dit la même chose. Cela ne veut pas dire que les rôles ne peuvent pas s'interchanger ou ne sont pas actuellement à se redéfinir.

Matériaux authentiques : préparés par des gens dont la culture et la langue sont les mêmes que celles des personnes pour qui ils sont destinées (inspiré de Bégin, 1982).

Opération cognitive : l'expression réfère aux processus mentaux qui s'opèrent au niveau des compétences de l'individu (Lasky et Katz, 1983);

a) **de bas en haut** : processus à partir des données fournies par l'environnement;

b) **de haut en bas** : processus qui ont comme point de départ des attentes et des concepts déjà formulés à partir des expériences vécues.

Opération culturelle : traitement cognitif qui s'opère au niveau des compétences culturelles.

Parole : discours produit, oral ou écrit (Micro-Robert, 1988).

Psychologie cognitive : «branche de la psychologie qui étudie la cognition. Elle traite des processus mentaux, dont l'activité du cerveau» (Fortin et Rousseau, 1989).

Recherche ethnographique : une méthode de recherche qualitative. Elle «n'a pas comme objectif de vérifier des hypothèses dans un sens formel. Plutôt, l'ethnographe tente de décrire tous les aspects de ce qui est observé ou vécu dans les plus grands détails» (traduit de Long, 1980, p. 22 dans Best et Kahn, 1989):

«L'ethnographie, parfois connue comme anthropologie culturelle ou plus récemment comme enquête naturaliste, est une méthode d'étude d'observations sur le champ ... Les données accumulées comprennent des observations de tendances d'action, d'interaction verbale et non-verbale ... Les ethnographes construisent leurs hypothèses à partir d'observations. Ils ré-évaluent ces hypothèses à partir de nouvelles observations, les modifiant en conséquence» (traduit de Best et Kahn, 1989, pp. 94, 96).

Routine : une structure de comportements qui se répète. Elle devrait apparaître après une analyse soignée des résultats d'une recherche ethnographique détaillée.

Stratégie : façon de faire qui s'inscrit dans le développement

d'une compétence.

Traitement de l'information : empruntée des sciences de l'informatique, l'expression se réfère à des processus correspondant à une «activité cognitive comme une séquence d'étapes de traitement» (Fortin et Rousseau, 1989, p.12).

Chapitre 2
CADRE THÉORIQUE

Caractéristiques du milieu minoritaire

Selon les statistiques du recensement de 1991, la population de la province de l'Ontario compte 10,084,885 personnes. Parmi les répondants qui ont identifié seulement une langue comme «langue du foyer», (d'une population de 9,764,700 personnes), on compte 8,397,000 personnes qui ont donné l'anglais comme «langue du foyer» et 300,085 personnes qui ont donné le français comme «langue du foyer». Cependant, 1,136,240 personnes disent connaître les deux langues officielles, le français et l'anglais (Statistiques Canada, 1994).

Selon ces chiffres, les Canadiens-français qui sont Ontariens de souche sont «minoritaires», non seulement en rapport avec ceux qui ont l'anglais comme «langue du foyer», mais aussi en rapport avec ceux qui ont le français comme langue seconde.

Cependant, la langue du foyer n'équivaut pas nécessairement à la langue maternelle, mais reflète davantage la culture environnante. Par exemple, il est probable que dans un foyer où le français comme langue maternelle est minoritaire les compétences dans la langue seconde soient plus développées.

La densité de personnes qui se disaient avoir le français comme langue maternelle, selon les données des recensements de 1991 et de 1986, était la plus élevée dans l'Est de la province. Dans le Nord-est de l'Ontario, cette densité se situait moyennement autour de 40%, mais variait entre 20% et 75% selon les régions. Dans le Sud, le Sud-ouest, et le Nord-ouest cette densité se situait surtout en bas du 10% (Financial Post, 1992; Statistiques Canada, 1994; Statistiques Canada, 1989).

Ce que ces données nous permettent de dire c'est que la majorité des élèves qui ont le français comme langue maternelle en Ontario vivent en milieu minoritaire, la densité étant la plus élevée dans l'Est et le Nord-est de la province et la moins élevée dans le Sud, le Sud-ouest et le Nord-ouest.

A l'exception du Québec et du Nouveau Brunswick, la population francophone au Canada ne représente guère plus de 5% de la population (Dallaire et Lachapelle, 1986). Pour un Canadien français qui est Ontarien de souche, la vie de tous les jours reflète la démographie du contexte géographique et des attentes socio-culturelles du milieu.

Le bilinguisme

En milieu minoritaire, les élèves développent habituellement la compétence de fonctionner avec deux langues, «passant d'une langue à l'autre avec facilité et fluidité», et entre différents milieux de vie (Hébert et Grenier, 1992).

Mais, vivre en milieu minoritaire veut dire non seulement que les enfants sont bilingues, mais qu'ils partagent une culture avec tous ceux qui les entourent. Leur identité et leurs compétences sont déterminés par leurs expériences de vie en Ontario.

Transfert de compétences

Selon Selinker (1991), la langue seconde d'une personne bilingue n'est jamais complètement semblable à la langue maternelle d'une personne unilingue. La raison pour cela est que la langue seconde est le résultat d'un transfert de compétences de la langue maternelle et de l'acquisition de compétences dans une nouvelle

langue. Pour Selinker, une langue seconde est une interlangue. La modification de la langue seconde dépendra des influences socio-culturelles des sociétés en question.

Mais, la langue minoritaire, elle, est également modifiée. Le français en milieu minoritaire est davantage transformé par des compétences acquises en milieu majoritaire anglophone et transférées de la langue seconde à la langue maternelle. Si les influences socio-culturelles dans le milieu sont assez fortes pour définir davantage l'identité de la communauté et de la personne minoritaire en rapport avec cette communauté dans l'utilisation de sa langue maternelle, les influences de la société majoritaire anglophone peuvent se limiter aux compétences dans la langue seconde (Cummins, 1979, 1978 a et b).

Figure 1

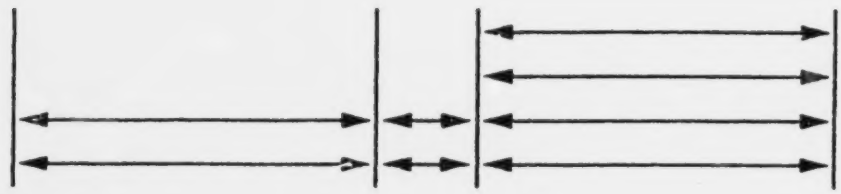
Dans la figure 1, une personne développe deux langues. La langue seconde est plus développée que la langue maternelle parce qu'elle est plus favorisée dans le milieu et subit plus d'influences socio-culturelles du milieu majoritaire anglophone. Les influences d'une société majoritaire d'origine peuvent appuyer ou faire compétition avec les influences de la communauté minoritaire.

Intercultures et interlangues

Pour la personne bilingue, la langue seconde est une interlangue parce qu'elle subit l'influence de sa langue maternelle et de la langue seconde. Le degré d'interlangue semble être déterminé par le statut et la valorisation accordés à l'une en rapport avec l'autre des deux langues utilisées dans le milieu (Genesee, 1987).

Figure 1

INTERLANGUES ET TRANSFERT DE COMPÉTENCES



L1C
PERSONNE UNILINGUE
FRANCOPHONE

L1 L2
PERSONNE
BILINGUE

L1c
PERSONNE UNILINGUE
ANGLOPHONE

Le transfert de compétences ne se fait pas seulement au niveau du langage, mais aussi au niveau de la culture du foyer. Le langage, n'étant qu'un code de communication, se développe dans un contexte de vie très particulier pour comprendre et exprimer des idées et des émotions, autour de routines culturelles établies, des normes et des valeurs régionales, en relation avec des gens qui partagent des attentes et aspirations (AEFO, 1993; Bernard, 1990).

Une personne bilingue n'a jamais la même langue qu'une personne unilingue puisque le bilinguisme ajoute, transfère et transforme. Elle reflétera son bilinguisme en transférant certaines compétences culturelles et de communication d'une situation à une autre, d'un langage à un autre, mais ce sera une langue qui cherchera à s'adapter constamment à son contexte de vie. Il est intéressant de noter, par exemple, que le dialecte des Franco-Albertains, comme celui des Québecois unilingues, a une certaine consistance linguistique interne (Beaudoin, 1993).

Les mécanismes de défense

Il ne faut pas être surpris si la plupart des Québécois nouvellement-arrivés en Ontario vivent des expériences analogues à celles des pèlerins américains. Se retrouvant en terres inconnues de l'Ouest américain, ils regroupaient leurs wagons pour se protéger contre les Amérindiens. Ensuite, ce fut la lutte contre la métisation des gens et des cultures. Le film américain Dances with wolves est un bon exemple des normes et valeurs en conflit, ainsi que des défenses internes à la vitalité d'un système culturel particulier.

Certains parallèles sont aussi possibles entre la période d'adolescence d'une part et le milieu minoritaire d'autre part. L'adolescence est caractérisée par la recherche d'une identité distincte et d'une volonté d'échapper aux influences dominantes

(Erikson, 1968). Elle est aussi une période d'insécurité (Henson, 1981) où certains comportements reflètent plus que d'habitude des mécanismes de défense (Duquette, 1992) dans un besoin de s'estimer soi-même (Côté, 1986; Henson, 1981).

Courants d'influence

Deux groupes dominants

Dans un article récent, Gérin-Lajoie (1993 b) décompose la population de l'Ontario selon quatre (4) groupes particuliers : les Anglo-dominants, les Franco-dominants, les personnes bilingues et les personnes appartenant à d'autres minorités ethniques.

La personne minoritaire francophone dans le Nord de l'Ontario subit l'influence de chacun de ces groupes, leurs cultures (avec les attentes, les normes et les valeurs qu'elles promulguent) et leurs langues (Duquette et Cléroux, 1993; Landry, 1993).

Si l'anglais domine au plan socio-culturel et influence la vitalité socio-linguistique du milieu minoritaire, l'influence québécoise se fait ressentir au niveau des médias et de l'éducation dans les écoles (Laforge, 1992).

Le modèle ressemble un peu à deux parents qui, sans s'en rendre compte, contrôlent la vie de leur adolescent. Pourtant, la population minoritaire francophone a aussi besoin de son espace afin de définir son individualité propre en fonction de ce qu'elle est, et non en fonction de l'identité des deux groupes dominants.

Aliénation

Les anciens de plusieurs de nos villes et villages en Ontario

nous diront que les Franco-ontariens les plus militants étaient souvent les nouveaux arrivés. Ils assumaient des rôles de leadership et luttaient pour les intérêts de l'Ontario français, comme par exemple les écoles de langue française. C'est en grande partie grâce à eux si nous avons aujourd'hui ces écoles tellement appréciées. Cependant, il n'était pas toujours évident pour quels intérêts ils luttaient, car leur façon de faire soulevaient des objections des Canadiens-français de souche.

Souvent, il semblait que les nouveaux arrivés créaient des conflits ou érigeaient des murs entre les francophones et les anglophones. Ceci ne plaisait pas du tout aux gens de la place, particulièrement dans des petits villages où tous se connaissaient, se côtoyaient et cherchaient généralement à vivre en harmonie.

Les valeurs, les comportements culturels et la langue maternelle des gens du milieu minoritaire n'étaient pas facilement comprises, acceptées ou valorisées par ces nouveaux arrivés ou Franco-ontariens.

Certains y voyaient une assimilation au monde majoritaire environnant et ont cherché à contrer ce phénomème par une contre-assimilation au monde majoritaire d'origine.

Le désir d'appartenance (Henson, 1981), dans le sens compris par les anthropologues et défini dans ce projet, se dégage des du réseau de parents et d'amis, des expériences de vie et des aspirations du milieu de vie. Le cas d'Haïti devrait nous faire réfléchir: là-bas, la population s'identifie beaucoup plus avec le créole qu'avec le français. Ce dernier est perçu comme étant la langue des colonisateurs et de la bourgeoisie.

Une différence entre un milieu majoritaire et un milieu minoritaire est que le milieu majoritaire dicte sa propre culture.

«Là où le milieu est majoritaire, l'école est un agent de reproduction sociale; là où le milieu est minoritaire, l'école est un agent de changement social» (Bernard, 1993).

Selon plusieurs études, la personne minoritaire qui réussit à maîtriser la culture de son groupe d'appartenance et sa langue maternelle telle qu'elle est utilisée dans son milieu réussira mieux ensuite à maîtriser l'anglais ou le français comme langues majoritaires, telles qu'elles lui seront proposées (Bryen, 1982; Crawford, 1989; Cummins, 1991, 1987, 1978 a et b; Trueba, 1991).

Comme l'explique la figure 2, le milieu minoritaire dans le Nord de l'Ontario comprend habituellement le foyer, un milieu ou une communauté minoritaire, l'école et autres institutions déjà décrites, un milieu majoritaire anglophone dominant en termes des compétences socio-culturelles et un milieu majoritaire francophone dont la présence se fait sentir surtout à l'école et à travers certains médias.

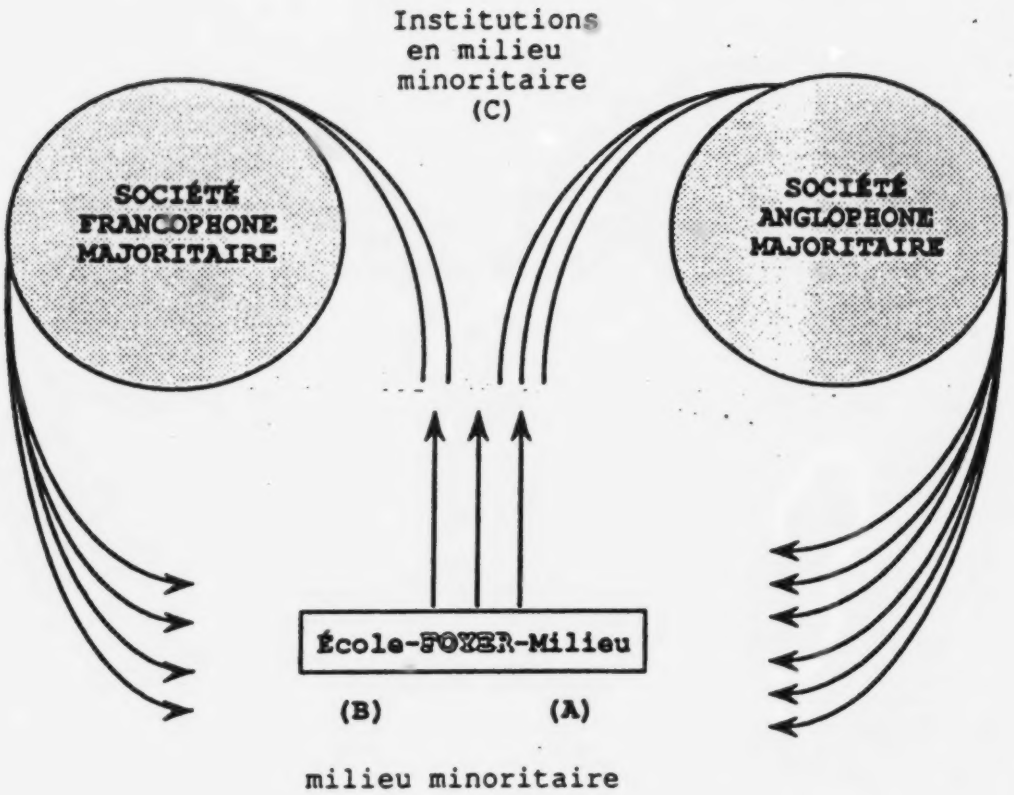
Figure 2

Il est possible d'affirmer que la vitalité culturelle des contextes foyer-milieu-école dépend en bonne partie de la contribution du foyer au milieu environnant (A), à l'école (B), et au développement des institutions socio-culturelles (C) qui devraient refléter sa propre identité. La pression du groupe majoritaire francophone fait compétition au groupe majoritaire anglophone pour influencer les institutions (scolaires, politiques, bancaires, sociales, religieuses, etc.) qui représentent le milieu minoritaire francophone. Ces représentations peuvent être faites à l'intérieur d'une institution établie ou elles peuvent être proposées par des normes et des valeurs externes avant que le milieu minoritaire ne puisse se définir selon les critères de sa propre réalité et développer des institutions socio-culturelles qui

Figure 2

INSTITUTIONS EN MILIEU MINORITAIRE

IDENTITÉ DU MILIEU



lui sont représentatives.

Si les Canadiens-français qui vivent en Ontario penchent plus vers l'anglais, c'est que leurs compétences socio-culturelles (et leurs compétences langagières en général) sont plus développées dans ce sens-là.

Quand «l'ilot francophone» du milieu minoritaire s'ouvre sur la société d'accueil et se disperse, il se crée une interculture ou, plutôt, une nouvelle culture (Allaire et Fedigan, 1993). Son identité est alors différente de celle qu'elle était à l'origine.

Pour que la culture minoritaire puisse survivre, elle a dû s'adapter à la culture déjà enracinée dans cette terre nouvelle. Différente, métissée, évoluée dans un sens différent de celle qu'auraient voulu les normes d'un ou de l'autre monde majoritaire, cette nouvelle francophonie cherche à se définir à son image.

Trop souvent, cependant, cette nouvelle société se fait traitée comme «sous-culture». Les compétences ne sont pas valorisées, l'identité est faible et les compétences sont peu développées. On lui demande la même identité, la même culture, la même langue que présente l'un ou l'autre société majoritaire.

Le groupe majoritaire a une identité forte, son élite propre, ses institutions à l'appui, ce qui lui permet d'avoir dans ses aspirations, devant les défis, et de favoriser le développement de compétences culturelles et de communication dans la langue maternelle de ses membres.

On peut argumenter que même si la société québécoise se perçoit comme le protecteur du monde minoritaire francophone (et il l'est par sa présence, ses affinités, ses ressources, etc.), elle demeure une société majoritaire. Aussi lontemps qu'il dominera et tentera d'assimiler, il nuira à l'épanouissement des communautés

canadienne-françaises de l'Ontario. Malgré tous les efforts des derniers siècles et les acquis en Ontario des derniers vingt ans au niveau des écoles, des services et des politiques gouvernementales, est-ce que l'ensemble des populations francophones en milieu minoritaire ontarien ont davantage le goût de vivre en français?

Les écoles de langue française et l'Église catholique

Durant de nombreuses années la survie de la culture canadienne française en Ontario fut assurée par l'Église catholique. L'éducation en français en Ontario a été étroitement associée à la vie de foyer et aux traditions catholiques (Saint-Denis, 1969; Sylvestre, 1983a et b). Les églises et les écoles étaient bien identifiées comme catholiques, les croyances, les traditions, les moeurs, les prières et même les comportements publics étaient définis dans les petits détails. Jusqu'à nos jours l'éducation francophone, même dans plusieurs conseils scolaires publics, est toujours étroitement associée avec l'éducation catholique au foyer.

Depuis le début, l'Église faisait le lien entre le foyer et la communauté minoritaire : elle permettait aux Ontariens de souche de se regrouper et de vivre en français, de se définir, de s'identifier et de s'épanouir. Pour plusieurs, ce fut une alliance heureuse et positive, mais avec les progrès technologiques des dernières décennies, cette culture a maintenant évoluée; elle fut remplacée par l'emphase qu'on met aujourd'hui sur la langue (Welch, 1988). En Ontario, le foyer et l'Église n'ont pas l'importance qu'ils détenaient autrefois auprès de la population.

Si les Ontariens de souche ne se voient pas (Bernard, 1990) - ou ne peuvent se définir une identité, c'est en partie parce qu'ils se cherchent des modèles et aussi parce que les modèles qu'ils ont leur présente une «francophonie» qui ne correspond pas à leur réalité.

Différences culturelles

Des recherches effectuées par Douglas (1993) démontrent que des communautés d'Inuits vivent une ambivalence par rapport à l'école. À l'école, on propose différentes façons de faire les choses, des façons qui sont différentes de ce qui se fait dans la communauté d'Inuit. Par exemple, le temps à l'école est synchronisé tandis que la vie des Inuits n'est pas conditionnée par le temps. Au lieu de réclamer leurs institutions, les Inuits ont l'impression que leur culture ou leur «façon et manière de faire» (inuktituk) est en train de disparaître pour être ensuite remplacée par la culture des Blancs (Katanak).

Fagan (1993) a démontré l'importance des compétences culturelles à Terre-Neuve. La vie des gens là-bas est fondée plus sur une tradition orale et une culture populaire. Par exemple, si on annonce des activités dans un journal, on donne les lieux ou on nomme les événements, mais on ne donne pas les adresses. Les renseignements absents, quoiqu'importants pour n'importe quel visiteur, résident dans la mémoire collective des gens de la place. Fagan dégage cinq principes en relation avec sa recherche :

1. La langue orale est une façon d'interpréter la langue écrite dans le discours primaire.
2. La connaissance du milieu est essentielle à la communication à l'intérieur du discours primaire.
3. Ceux qui n'ont pas cette connaissance du milieu sont désavantagés.
4. L'évaluation de la compétence communicative et de la compétence linguistique doit être congruente avec le discours du répondant.
5. Non seulement l'utilisation du point de vue varie selon le discours, mais l'organisation du discours peut varier par région géographique ou culturelle.

L'inconsistance entre le foyer, l'école et le milieu crée une dichotomie au niveau des compétences culturelles.

Si, en effet, le discours à l'école ne correspond pas à celui du foyer et du milieu, il n'est pas étonnant que la majorité des élèves qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario aient tendance à parler anglais entre eux, dans les corridors, en situation sociale tandis qu'ils sont plus disposés à parler français en situation de classe lorsqu'ils discutent de concepts d'ordre scolaire ou discutent avec les enseignants (Duquette, Dunnett et Papalia, 1987; Hébert et Grenier, 1992).

La gestion des institutions du groupe minoritaire par des personnes d'un groupe majoritaire, soit anglophone ou francophone, a une influence négative (et non positive) sur le milieu minoritaire. Oui, le milieu minoritaire a besoin de modèles, mais il a besoin de ses propres modèles (Bandura, 1977; Crawford, 1995; Douglas, 1993). L'influence du groupe majoritaire à la formation de futurs enseignants en Ontario est indéniable. Les professeurs à la Formation des enseignants, qui sont nés et qui ont grandi en Ontario, qui ont oeuvré dans les écoles de langue française de l'Ontario en milieu minoritaire, qui ne sont pas des professeurs de français et qui possèdent un doctorat, sont peu nombreux.

D'une part, les populations minoritaires, pour prendre en main la gestion non-seulement de leurs écoles, doivent pouvoir poursuivre leurs études universitaires avec des modèles qui comprennent leurs besoins à travers les lunettes culturelles de leur réalité (Crawford, 1995; Douglas, 1993).

Les Ontariens de souche ne gèrent pas encore complètement leurs écoles. Ils n'ont pas encore une université francophone tandis que la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick, des provinces plus petites qui, avec moins de ressources, ont réussi, malgré les obstacles, à se définir une identité et à prendre en

main leurs institutions. A noter que ces universités sont gérés surtout par des Acadiens et ne font pas simplement extension aux universités québécoise.

En éducation, la situation est critique. Seules l'Université d'Ottawa et l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario (en collaboration avec l'Université Laurentienne) offrent des programmes de quelques cours seulement à l'extérieur de leurs régions. Pourtant, un récent sondage préparé pour le Comité de maîtrise de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne (Sheehy, 1993) démontre un besoin pressant pour des cours de deuxième cycle dans le Nord de l'Ontario. Malgré cela, le programme n'avance pas.

Au niveau de la formation, les professeurs qui ont une bonne expérience du milieu, de la salle de classe, qui ont poursuivi des études de troisième cycle ou qui ne sont pas des professeurs de français sont peu nombreux.

Dans les écoles élémentaires et secondaires, les Ontariens de souche vont souvent enseigner dans les écoles d'immersion parce que, dans certaines régions, les Conseils scolaires considèrent leur français comme moins bon que celui des Québécois qui se présentent pour venir enseigner dans les écoles de langue française (Bernard, 1993).

D'autre part, certains parents anglophones voient dans les écoles de langue française d'excellentes écoles d'immersion où non seulement on enseigne le français mais où l'on retrouve une certaine vitalité culturelle. C'est le cas pour les parents anglophones qui recherchent, à plusieurs endroits en Ontario, des écoles d'immersion, particulièrement à cause des coupures budgétaires sur la construction de nouvelles écoles d'immersion. On ne peut reprocher à ces parents anglophones de vouloir assurer à leurs enfants un milieu culturel authentique où il est possible

d'acquérir la langue seconde.

Si ce choix d'une école francophone paraît très positif à une population anglo-dominante dite majoritaire, les effets sont très différents sur les enfants de foyers minoritaires. Non seulement est ce que cela crée une confusion au niveau des compétences à développer puisque le comportement culturel exige de la synchronisation, mais le milieu de classe dit minoritaire devient rapidement un milieu où la culture et la langue majoritaires prennent le dessus.

L'élève anglophone, avec les renforcements du milieu majoritaire apportés à la langue maternelle au foyer, est favorisé aussi dans le développement de compétences dans la langue seconde. Comme le démontrent Cummins (1981) et Lapkin et Swain (1982), un tel élève, immersé dans une école francophone, prend peu de temps à réussir là où des élèves francophones, ayant moins de chance de développer leur langue maternelle, réussissent moins bien. Cependant, l'identité de groupe demeure un facteur important. Si l'Ontarien d'origine francophone a de la difficulté à s'identifier avec la société majoritaire parce qu'elle ne reflète pas son milieu de vie, dans certaines localités, des parents anglophones s'attendent à ce qu'on corresponde avec eux en anglais.

Le nombre d'anglophones qui utilisent les écoles de langue française comme des écoles d'immersion pour développer le français comme langue seconde semble augmenter avec les années, surtout dans le Sud de l'Ontario.

Malgré les prévisions de l'article 23 de la Chartre des droits et libertés (droits à l'instruction dans la langue de la minorité) proposé par le Secrétariat d'État (1987), deux facteurs importants restent incontrôlables. Premièrement, l'article 273 de l'Acte de l'éducation du Ministère de l'Éducation et de la Formation (1980) spécifie que l'école peut, sur la recommendation d'un comité

composé du directeur d'école, de l'enseignant et d'un surintendant de langue française, inscrire un élève dont les parents en ont fait la demande. Deuxièmement, là où le nombre de personnes francophones est peu élevé dans certaines régions de l'Ontario, le Sud en particulier, certains anglophones parlent un français comparable et même supérieur à celui des Ontariens de souche. Troisièmement, même si le français est la langue maternelle d'un parent, cela ne veut pas nécessairement dire que c'est la langue maternelle de l'enfant (voir la définition de langue maternelle). Dans les deux cas, il faut se demander si les élèves s'identifient comme venant d'un foyer francophone. Est-ce que la motivation de vivre en français est une motivation intégrative ou instrumentale (Genesee, 1987)?

Les écoles de langue française furent créées afin de répondre aux besoins éducatifs des élèves de familles canadiennes françaises pour qui il était important d'encourager l'ethnicité francophone dans un contexte spécifique, celui de l'Ontario. Le Jugement Richard (1983) peut nous éclairer sur ces questions.

Si l'objectif premier était de préserver et de protéger un certain mode de vie français en Ontario tel qu'il était vécu en famille, à l'église, dans des rencontres sociales ou entre amis. la prise en main d'institutions devait permettre aux Ontariens de souche non seulement de survivre, mais aussi de s'identifier avec leur identité canadienne française en Ontario et de s'épanouir.

Hégémonie et élitisme

La relation entre un groupe majoritaire et un groupe minoritaire entraîne souvent une certaine forme d'hégémonie ou de suprématie politique ou économique. La suprématie s'établit sur des critères de classes sociales, de bases économiques et de langues parlées ou écrites (Paulston, 1988), et cette suprématie peut avoir des conséquences sur les comportements de groupes minoritaires

quand le groupe dominant cherche à avoir un avantage social et économique, en se fondant sur une forme de ségrégation (Paulston, 1991).

Une élite est un groupe modèle, ce qu'il y a de choisi, de distingué, de premier choix (Bélisle, 1957) et comme tel, l'élite parle au nom de ceux qu'elle veut faire valoir et défendre. Cependant, en Ontario, l'élite ne représente pas toujours la population qu'elle dessert et trop souvent, par une sorte d'hégémonie, assujettit et dévalorise (trop souvent sans même s'en rendre compte) cette population qui cherche toujours à se définir selon ses propres caractéristiques.

La présence d'un groupe majoritaire d'origine, une sorte de Bloc Québécois en Ontario, fait en sorte qu'il existe une certaine élite francophone dans différentes provinces anglophones au Canada, comme une élite anglophone existe également au Québec. Selon Fishman (1989), certaines forces nationalistes tentent d'intégrer ceux qui leur ressemblent et d'exclure ceux qui ne ressemblent pas au groupe. Elle voit le milieu majoritaire environnant comme menaçant et le milieu minoritaire comme menacé. Puisqu'il semble parfois que cette élite travaille plus fort à préserver dans le milieu minoritaire le caractère de la culture majoritaire d'origine, il est naturel que les élèves de souche canadienne française en Ontario, intégrés à la société majoritaire anglophone comme ils le sont, se sentent rejetés.

Le Québecois hors Québec a des compétences «supérieures» à celles des personnes en milieu minoritaire. On pourrait parfois croire qu'ils sont représentatifs du milieu parce qu'ils occupent souvent des postes importants. Ils attaquent les effets du bilinguisme et exigent, même en milieu minoritaire, que les compétences de personnes bilingues puissent se comparer à celles acquises par ceux qui les développent en milieu majoritaire.

Pourtant, pouvons-nous croire que l'application en milieu minoritaire des normes du monde majoritaire francophone sera plus fructueuse que les efforts du monde majoritaire anglophone aux États-Unis d'assimiler les populations minoritaires dans les écoles de langue anglaise sur son territoire (Crawford, 1989)?

Nous savons que traditionnellement un bon groupe d'anglophones ont refusé de s'intégrer à la société québécoise (en 1991, 40,4% des anglophones du Québec ne savaient pas s'exprimer en français; ceci contraste à 10,1% des personnes francophones en Ontario qui ne pouvaient pas soutenir une conversation en anglais) (Paillé, 1991).

Un tel élitisme peut s'imposer en Ontario (Laflamme et Berger, 1988; Gérin-Lajoie, 1992) et, sans que les gens s'en rendent compte, empêcher la culture et l'identité ontarienne de se faire valoir. Sans s'en rendre compte, ils imposent un point de vue culturel et violent les aspirations légitimes qui autrement pourraient se faire valoir. On doit aussi questionner le choix de modèles qu'on nous propose, comme celui de madame Bégin comme co-présidente de la Commission royale d'enquête sur l'éducation (Bernard, 1993). Cette personne, autrement compétente, déclare à la radio qu'elle est étonnée d'entendre les élèves parler l'anglais dans les écoles de langue française. Pourtant, cette réalité est connue depuis longtemps en Ontario.

L'imposition d'un code normatif et d'une culture majoritaire a souvent l'effet contraire de celui qu'il se propose. Les critiques abusives et psychologiquement violentes vis-à-vis la culture populaire de l'Ontario français font des dommages considérables.

Ainsi perçu et condamné à être minoritaire à l'intérieur de son propre groupe d'origine, un Ontarien est guère valorisé et motivé à s'identifier avec son colonisateur.

On a souvent dénoncé le processus d'assimilation des Ontariens de souche et reprocher les anglophones de cette déplorable situation. Pourtant, l'intégration à une société majoritaire est un processus naturel qui n'implique pas nécéssairement la perte de la culture du foyer et de la langue maternelle. Cependant, Richards (1972) a illustré que le rejet par un groupe majoritaire pouvait donner un tel résultat.

En autres mots, c'est naturel de s'intégrer à la société majoritaire qui nous entoure. Ce qui n'est pas naturel, c'est d'abandonner son héritage culturel. Il faut donc examiner les raisons pour lesquels les jeunes prennent cette option.

Recherches en milieu minoritaire

Quand les normes de communautés minoritaires entrent en contact avec les normes d'une société majoritaire, les normes majoritaires dominent (Calvé, 1992).

Ceci est particulièrement vrai pour ce qui est des recherches universitaires dans les universités bilingues de l'Ontario. Les influences québécoises sur les modules de langue française sont déjà importantes, d'autant plus qu'une majorité de spécialistes qui oeuvrent en Ontario ont pris leurs origines au Québec. Il n'est pas surprenant alors que de nombreuses recherches sur l'Ontario français sont conditionnés par des normes de sociétés majoritaires.

Pourtant, un des principes les plus importants en anthropologie culturelle stipule comme préalable à toute recherche sur le terrain d'une autre culture qu'il faut enlever ses lunettes culturelles pour mieux comprendre la culture cible et éliminer tout jugement de valeurs qui puisse biaiser l'interprétation des manifestations culturelles des communautés étudiées.

Cela n'est pas toujours évident pour un chercheur qui n'a pas grandi dans le milieu et qui n'est pas spécialiste sur ces questions, mais qui maîtrise un discours supérieur à ses collègues minoritaires et qui est appelé à défendre des intérêts qui sont semblables aux siens et qui souvent se confondent avec eux.

Le rôle de la famille

Le foyer minoritaire francophone entretien un premier réseau de contacts avec les membres et les amis de la famille et un deuxième réseau avec les gens du milieu majoritaire, souvent des voisins, de nouveaux amis et des connaissances qui font surtout partie du milieu dans lequel se trouve le foyer.

La langue maternelle peut être transmise par les parents et acquise au foyer, mais les compétences socio-culturelles dans la langue maternelle sont ultimement déterminées, dans leur forme comme dans leur vitalité, par les influences de ces réseaux culturels qui impactent sur la culture familiale.

Les changements sociaux du siècle dernier ont fait de sorte que l'importance de la famille et de ses institutions a diminué.

Il y a un siècle, les besoins personnels étaient comblés surtout en famille (préparation de repas, confection de vêtements, la dispense de médicaments et de soins à court et à long terme, la planification d'amusements et de soirées, l'éducation, les voyages, etc.). Aujourd'hui, avec les restaurants, les magasins, les pharmacies et hôpitaux, la télévision, les écoles, les moyens de transport et de communication, la famille semble avoir perdu de son importance.

Il y a un siècle, l'homme et la femme avaient des rôles bien définis; la vie de famille est maintenant plus flexible et les rôle des sexes sont moins stéréotypés. Le foyer était le lieu par excellence pour l'expression sexuelle, la croissance spirituelle et religieuse, la socialisation, la transmission de valeurs, la discipline de soi, le sens de son identité. Il ne l'est plus aujourd'hui. Au foyer, l'enfant était initié à d'autres institutions socio-culturelles qui trouvaient leur raison d'être: L'Église, l'école, le Parti politique, l'entreprise familiale. Ces institutions avaient des exigences de comportements bien définies.

En d'autres mots, il y a un siècle, la famille constituait le lieu par excellence pour faire l'acquisition d'une identité ethnique, de compétences culturelles et de communication. D'autres institutions appuyaient et reflétaient les valeurs socio-culturelles véhiculées par la famille et le milieu.

Cela était aussi vrai pour l'Ontario français (St-Denis, 1969). La valorisation de l'identité familiale entraînait une valorisation de l'individu et de ses compétences. En milieu minoritaire, c'est le foyer qui a fait le lien entre l'expérience vécue de l'enfant, ses compétences, son affiliation à son identité culturelle et son intégration à la société majoritaire du milieu.

Relations affectives et liens familiaux

Si, selon Erikson (1980, 1968), l'identité est la capacité de répondre à la question «Qui suis-je?», la réponse à cette question commence à se définir tôt dans la vie. Depuis longtemps, on souligne que l'enfant apprend à se comprendre et à se définir à travers ceux qui l'entourent (Manolson, 1983; Osterrieth, 1973; Reymond-Rivier, 1965). Selon Erikson, une identité personnelle claire encourage le développement de compétences plus précises en fonction de situations données; une identité vague conduit à «une

diffusion de rôles, à la confusion et à un sentiment d'aliénation durable» (Cloutier, 1982, p.19).

La relation qui se crée entre un enfant et sa mère (ou autre personne significative qui en remplit le rôle) permet à l'enfant de développer un sentiment de confiance (Bandura, 1977; Osterrieth, 1973). Ce lien affectif, qui donne à l'enfant le sentiment d'être accepté et d'être aimé, a un impact sur l'estime de soi et le développement des compétences.

La socialisation familiale permet aux enfants de mieux synchroniser leurs comportements dans leurs interactions avec les personnes dans leur réseau de parents et d'amis (Bandura, 1977; Manolson, 1983).

L'enfant minoritaire développe alors des comportements semblables à ceux de sa famille et de son groupe d'appartenance (Douglas, 1993; Fagan, 1993). Or, de nos jours, contrairement à ce qui se passait il y a 60 ans, le nombre d'activités de l'enfant au sein du foyer a diminué. Par exemple, autant on travaillait en famille dans l'intérêt de ses membres (la construction de sa propre maison, la corvée, la confection de ses propres vêtements, l'éducation spirituelle et académique au foyer), autant ces mêmes activités et beaucoup d'autres sont maintenant effectuées hors du foyer (l'éducation en milieu scolaire, le magasinage et les emplettes en lieux commerciaux). Le noyau familial a donc perdu de son importance en tant qu'éducateur primaire; on s'est plutôt attardé à «scolariser» l'enfant à l'extérieur des murs du foyer et en dehors de la communauté familiale. On est devenu plus dépendant, socialement et économiquement, des attentes des milieux externes. Est-ce que cette éducation est comparable à celles du foyer d'autrefois? Les compétences académiques apprises à l'école diffèrent des compétences socio-culturelles acquises au foyer (Bryen, 1982; Fishman, 1989).

Pourtant, de plus en plus d'enfants sont inscrits en prématernelle ou en maternelle. Puisque souvent les deux parents travaillent, les situations où la langue maternelle est utilisée par l'enfant pour mieux comprendre et communiquer sur le monde réel dans lequel il vit sont davantage limitées. En effet, ces enfants sont plutôt exposés à un contexte scolaire qu'à celui du foyer qui s'ouvre sur les gens plus significatifs de sa famille et le monde plus réel des parents.

Si les enfants commencent à fréquenter l'école à un très jeune âge, qu'arrive-t-il au développement de compétences socio-culturelles (par exemple, les compétences stratégiques et pragmatiques) à la maison et dans le milieu?

La culture du foyer et la langue maternelle

Nous sommes habitués au Canada de penser en termes de deux groupes fondateurs, les Français et les Anglais. Aujourd'hui, on pense plutôt en termes du Québec et du Canada anglais. Mais, en milieu minoritaire, les Canadiens-français de l'Ontario se distinguent des deux mondes majoritaires dominants, tant du monde majoritaire anglophone qui l'entoure que du monde majoritaire d'origine, le Québec (Duquette, 1993). Le français peut être leur langue maternelle, mais ils sont très influencés par les médias anglais (Desjarlais, 1983). Les parents et la famille peuvent être Canadiens-français, les voisins et les amis peuvent aussi bien être Canadiens anglais.

C'est la réalité du milieu ontarien de la plupart des jeunes qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. De dire que cette réalité n'est pas bonne est d'exercer un «point de vue» et un jugement de valeur à partir de normes d'une société majoritaire.

La vraie identité des Canadiens-français de l'Ontario reflète la nature du foyer aujourd'hui et est véhiculée par les jeunes dans nos écoles. Promulguer un français standard c'est peut-être reconnaître les inquiétudes des enseignantes et enseignants par rapport aux écarts entre les compétences utilisées à l'école et ceux utilisées au foyer (Laflamme et Berger, 1988), mais on doit aussi se demander s'il n'est pas préférable d'adresser ces inquiétudes en valorisant le contexte de vie (Fishman, 1989), la culture du milieu (Bernard, 1990) et l'identité ethnique des Canadiens-français de souche (Gohier, 1991) pour finalement stimuler la vitalité socio-culturelle et linguistique (Landry et Allard, 1994).

Comme le souligne Calvé (1992), «corriger ou ne pas corriger; là n'est pas la question»; imposer une langue standard pour remplacer la langue maternelle fait plus de tard que de bien (Bryen, 1982) et remplacer une culture minoritaire par une culture majoritaire nuit au développement d'une population minoritaire (Crawford, 1995; Douglas, 1989)

Le déclin d'une culture (Bernard, 1990) est plus qu'un euphémisme; c'est une réalité. Mais, est-ce la culture Québecoise ou la culture des élèves qui fréquentent nos écoles de langue française qui est en train de disparaître?

Relations foyer-école

Or, «scolariser» signifie la préparation de l'enfant aux attentes d'un milieu externe, une préparation qui reflète souvent peu la réalité des expériences de vie qui l'attendent à l'extérieur des murs de l'école (Conference Board of Canada, 1993) ou les expériences de vie de l'élève en milieu familial. Pourtant, la psychopédagogie indique qu'il s'agit plus de partir de là où en est

l'enfant; elle met l'accent sur le développement, pas sur le produit final (Good et Brophy, 1990; Sheehy, 1978). Pourtant, c'est à partir de sa culture familiale que l'enfant apprend à se familiariser avec le monde réel, à se connaître et à se définir à partir des gens qui l'entourent. C'est à ce niveau que le foyer joue un rôle dans le développement du concept de soi. Il initie et favorise chez l'enfant le développement de compétences socio-culturelles par rapport au milieu.

Puisque les attentes du milieu scolaire, avec son accent sur la langue standard et ses attentes culturelles telles que présentées dans les manuels scolaires et les livres de bibliothèque, ne coïncident pas toujours avec les attentes du foyer ou avec les expériences de vie qui s'y rattachent, il devient difficile pour l'enfant de s'identifier simultanément à deux milieux. Cet état de fait est surtout vrai quand les compétences proposées dans le milieu scolaire sont enseignées pour remplacer (et non pas pour s'ajouter à) celles acquises à la maison. Comment arriver à développer les compétences chez les jeunes si ces deux environnements s'opposent?

Steinaker et Bell (1979) proposent que l'école non seulement construise sur les compétences développées au foyer et dans son entourage, mais qu'elle s'assure que ce qui se fait dans la salle de classe se poursuive à l'extérieur de l'école. Dans ce sens, leur taxonomie (selon Côté, Tran, Cook et Lavoie, 1989) va au-delà de la taxonomie de Bloom et autres (1956). Elle assure une consistance et une continuité dans le développement de compétences d'un milieu à l'autre et encourage les éducateurs à travailler plus étroitement avec les parents.

Le foyer demeure la pierre angulaire dans le développement de l'identité et des premières compétences socio-culturelles développées au foyer (Manolson, 1983; Osterrieth, 1973). Contrairement au milieu scolaire, le foyer fournit à l'enfant

l'occasion de s'épanouir dans son quotidien avec des personnes de tous les âges et de répondre à des attentes qui le touchent personnellement dans la vie de tous les jours.

Si la culture est un processus dynamique, inséparable des gens et du comportement des gens et si cette culture motive des comportements qui leur permettent de rehausser des valeurs sociales partagées (Trueba, 1991), on est en mesure de s'inquiéter quand beaucoup de familles aujourd'hui laissent, par choix ou par nécessité, l'éducation de leurs jeunes aux garderies et aux écoles. L'apprentissage d'une culture et de compétences d'ordre scolaire n'assure pas l'acquisition d'autres compétences qui sont autrement développées au foyer et avec les gens du milieu? Plusieurs études démontrent que les situations de vie qui touchent l'élève sont celles qui lui sont pertinentes dans son vécu (Côté, 1986; Gentile, 1990; Gibson et Chandler, 1988; Steinaker et Bell, 1979).

Étant donné que l'école a une mission différente du foyer, elle ne peut pas et ne doit pas le remplacer, ou encore chercher à remplacer les compétences acquises au foyer. Plutôt, elle doit continuer et ajouter aux compétences développées au foyer.

La valorisation de soi

La valorisation est importante au développement du concept de soi et de l'identité ethnique (Gohier, 1991). L'enfant développe ses compétences d'abord en fonction des activités de famille au foyer et d'amis dans le voisinage.

Si on n'accepte pas l'enfant pour ce qu'il est et on ne lui permet pas de se valoriser à travers les compétences déjà développées, il y aura aliénation, surtout si la vie scolaire ne débouche pas sur le monde réel qu'il connaît comme le sien.

Dire que c'est meilleur ailleurs est de valoriser les normes

d'une culture étrangère au détriment des normes et des gens du milieu, de leur identité ethnique et de leur culture minoritaire. Selon Bryen (1982), Richards (1972) et Trueba (1991) de telles attitudes dévalorisent les jeunes minoritaires et causent énormément de problèmes à long terme. Enseigner un français élitiste utilisé surtout par des unilingues à des jeunes minoritaires bilingues a un résultat semblable. C'est une façon de distinguer, dévaloriser et d'exclure. Il n'y a pas de meilleur façon de favoriser chez les jeunes l'abandon de leur langue maternelle et de leur identité ethnique.

Le développement de compétences culturelles

Distinction entre contexte et culture

Aujourd'hui, de plus en plus, on parle non seulement de contexte mais aussi de culture (Gearing et Sangree, 1979; Hall, 1976, 1973, 1966; Kaplan, 1966; Luria, 1976; Trueba, Guthrie, Au, 1981; Valdes, 1986; Whorf, 1956). Il faut faire la distinction entre les deux.

Le contexte est le milieu physique dans lequel on se retrouve. On enregistre, à travers les sens, des informations sur l'environnement qui nous entoure. De ces renseignements on peut développer certaines hypothèses qui nous permettent de fonctionner dans ce monde réel.

Le comportement culturel, lui, se fonde sur ces hypothèses acquises. C'est une façon de penser et d'agir.

Cette distinction n'est pas gratuite. En psychologie cognitive (Solso, 1988; Tulving, 1985) on parle d'encodage de stimuli spécifiques aux éléments qui constituent notre environnement physique. Ainsi, on peut parler de contexte quand ces éléments nous

entourent ou lorsque leurs représentations mentales (tirées de l'expérience) nous aident à les revivre. Cependant, il existe aussi au niveau cognitif des processus d'élaboration ou de simplification des expériences vécues qui nous permettent de développer des hypothèses. De là, il est possible de choisir, d'organiser, de classifier et d'interpréter selon les besoins (Rosch, 1978).

Le développement du langage est une forme d'abstraction conceptuelle de la réalité (Solso, 1988). Cette réalité est interprétée par les membres d'un groupe (p. 310) à travers des séries de perceptions qui leur sont particulières (p. 311). Un groupe tient pour acquis certains points de vue et vérifie les données, ajoute ou complète en s'exposant à d'autres données (Haviland et Clark, 1974) afin de rendre compréhensibles et significatives les hypothèses conceptuelles développées. Ainsi, une langue est comprise et véhiculée autant par les concepts qu'elle l'est par les données (Lasky et Katz, 1983).

> Common sense knowledge of the facts of social life for the members of the society is institutionalized knowledge of the real world. Not only does common sense knowledge portray a real society for members, but in the manner of a self-fulfilling prophesy, the features of the real society are produced by persons' motivated compliance with the background expectancies (of everyday life as a morality) (Garfinkel, 1967, p. 53 dans Dresslen, Morin, Quere, 1986).

Selon Wessells (1982), la langue doit être contextualisée pour être comprise et s'élaborer au niveau des stratégies de communication, mais elle se simplifie plus, se comprend et se manipule mieux au niveau conceptuel. C'est ainsi que, lorsque la culture et le langage se retrouvent, on peut parler de langue.

Deux groupes peuvent partager les mêmes contextes mais vivre et véhiculer deux cultures différentes.

Les routines

Les compétences culturelles se développent d'abord au foyer (Duquette, 1991; Manolson, 1983). A partir d'expériences de vie, une famille établit des normes et des routines. Durant la jeune enfance, l'enfant apprend à reconnaître les attentes du foyer, à formuler et à vérifier des hypothèses pour ensuite développer des compétences pour fonctionner dans ce milieu. Les comportements culturels qu'il acquiert et développe lui permettent de synchroniser et de communiquer avec ceux qui l'entourent.

Dès le début de sa vie, l'enfant suit une routine particulière (Duquette, 1991). Après un certain temps, l'enfant reconnaît les situations qui reviennent, développe des hypothèses par rapport à ces routines et réagit à une situation pour tenter de changer ou modifier le comportement de la mère (du père ou de la grand-mère) ou réagit en prévision de ce qui vient afin de précipiter les événements en sa faveur. Par exemple, quelles seront les réponses de l'enfant qui, ayant faim, voit sa mère aller au frigidaire ou l'enfant qui, ne voulant pas se coucher, voit sa mère apprêter le pyjama. Sans doute, l'objectif de chaque réponse est prévisible.

Puisque chaque routine renferme habituellement un dialogue qui lui est propre, l'enfant vient à reconnaître les indices, à associer un langage à un comportement (par exemple, la réaction de la mère à la réaction de l'enfant) et l'enfant cherche à se faire comprendre, d'abord par une communication non verbale, ensuite par des mots clés et finalement par des expressions plus ou moins longues (mean length of utterance) ou complexes (Bryen, 1982).

Il développe, par conséquent, à travers ses interactions familiales, des compétences au niveau des comportements et du langage (Bryen, 1982). Une vie de foyer qui est bien définie au niveau des comportements et contextualisée au niveau des interactions reflète de plus claires identifications de rôles et

aussi une meilleure maîtrise de ses compétences culturelles.

Il comprend avec les lunettes de son expérience. La famille finit non seulement par regarder à travers les mêmes lunettes, mais aussi à développer des liens et à vivre, à leur façon, des routines de vie autour des points de repère.

La différence entre le milieu minoritaire et le milieu majoritaire n'est pas tellement au niveau des attentes au niveau du foyer, mais bien au niveau de la synchronization des normes externes et internes dans ces attentes. Les mondes majoritaires considèrent souvent comme néfastes les transformations culturelles et linguistiques apportées par le contact des cultures et des langues.

Lorsqu'une façon de vivre est partagée dans une famille, un milieu, une communauté, des rapports significatifs et des activités valorisantes permettent aux jeunes de développer leurs propres stratégies (ou compétences) culturelles, des rapports significatifs et des liens d'identité.

Pourtant, les influences de l'un ou de l'autre monde majoritaire sont partout dans les écoles et les médias du milieu minoritaire. Les compétences culturelles et de communication proposées par les deux sociétés majoritaires sont mieux articulées, plus claires et définies, tandis que les Ontariens de souche, appelés à vivre dans ces trois sociétés en même temps, ne se voient pas (Bernard, 1990) ou se voient difficilement.

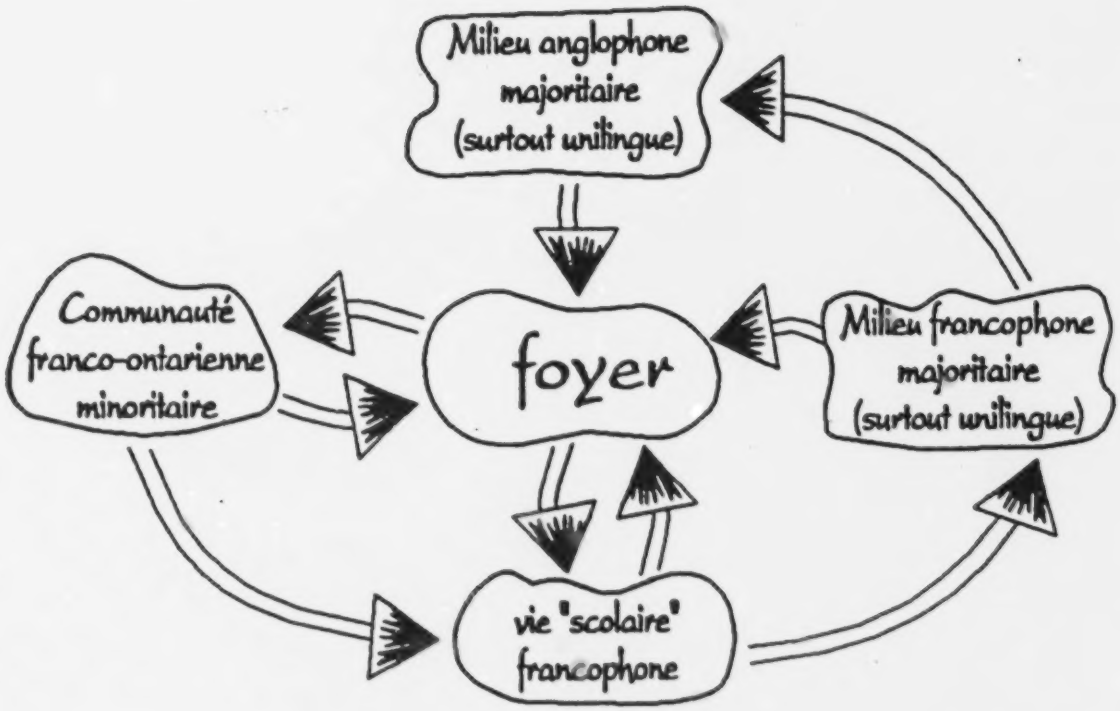
Figure 3

Même si en milieu minoritaire on développe des compétences socio-culturelles différentes, des cultures minoritaires ont survécu dans de tels milieux pendant des siècles avant de réussir à se définir selon les caractéristiques de leur identité ethnique.

Figure 3

TENDANCES SOCIO-CULTURELLES

Modèle idéal



Langue et culture

La langue et la culture peuvent être détachées l'une de l'autre. Des anglophones en immersion française acquièrent le français, mais pas nécessairement une différente culture (Fraser-Rodrigue, Davis et Duquette, 1990; Lambert et Tucker, 1972).

Des Ontariens de souche dans le Sud de l'Ontario peuvent communiquer en français mais se sentent aliénés devant des émissions de télévision authentiquement québécoises (Duquette, Dunnett et Papalia, 1987). Des peuples, comme les autochtones canadiens, ont perdu leur langue maternelle mais cherchent quand-même à préserver leur identité ethnique et héritage culturel (Taylor, 1990).

Pour Finnochiarro (1978), la culture est conceptuelle; le langage est fonctionnel. L'identité ethnique provient d'une force intérieure qui permet de se distinguer et se définir comme groupe et comme individu. La communication par le langage, par contre, provient d'une force extérieure qui permet de coopérer ensemble et de fonctionner dans la société dans laquelle on vit (Phinney, 1991).

Dans une étude (Hornberger, 1991), des enfants qui parlent couramment leur langue maternelle, le Quechua, n'ont jamais appris à lire ou à écrire le Quechua. A la suite d'une expérience par certains éducateurs, ces enfants démontrent une compréhension du Quechua écrit qu'ils n'ont jamais manifestée vis-à-vis leur langue seconde, l'espagnol.

Ils lisent avec compréhension; ils rient à des moments appropriés; ils font des commentaires spontanés et résument pour leurs camarades ce qu'ils ont lu. Tout cela en Quechua. Ce sont les mêmes enfants qui peuvent à peine déchiffrer une phrase de leur texte en espagnol et qui ne savent pas ce qu'ils lisent

(Hornberger, 1991, extrait cité lors de sa présentation).

Le plus grand danger en milieu minoritaire n'est pas la perte du langage, mais celle de l'héritage culturel auquel les routines et les compétences culturelles sont rattachées. A ce moment là,

> ce qui est enlevé, ce n'est pas seulement le langage de l'héritage culturel, mais l'héritage culturel tout entier (traduction) (Taylor, 1990, p. 53).

Ethnicité et identité

A noter que l'ethnicité n'est pas le seul critère pour définir l'appartenance culturelle d'un peuple. Les groupes culturels peuvent se définir par plusieurs critères, soit l'ethnicité (les autochtones), le langage (les Franco-ontariens), la religion (en Irlande du Nord ou en Inde), le statut social (en Amérique du Sud).

Que dire de l'identité culturelle des gens qui sont bilingues? En effet, une personne bilingue emploie parfois dans sa langue maternelle des mots et des expressions empruntés d'une autre langue, et à travers ce processus devient moins unilingue en parole et dans sa façon de penser (Albert et Obler, 1978). Alors, une personne bilingue ne deviendrait-elle pas, tout en conservant un certain penchant pour une culture ou l'autre, plus culturellement elliptique dans sa façon de penser?

> Si l'identité culturelle est perçue comme un lien psychologique entre une personne et son groupe culturel spécifique, l'identité inter-culturelle doit être perçue comme une identité qui existe entre les groupes (traduit de Yun Kim, 1989, p. 144).

Les structures cognitives et culturelles sont sous-jacentes non seulement au développement structural du moi (Singleton, 1989,

p. 195), mais aussi au développement langagier (Fortin et Rousseau, 1989); elles sont alors aussi essentielles au développement du langage que les structures langagières observables. Il faut donc, comme le suggère Bryen (1982), reconnaître et valoriser la richesse culturelle et les avantages qui découlent des compétences langagières déjà acquises en fonction du milieu réel et qui sont pertinentes au cours des années de formation avant de suggérer d'autres façons de faire.

Il est probable que les compétences dans la langue maternelle soit favorisées par une identité ethnique claire et des routines culturelles définies. Mais, il ne faut pas s'attendre à ce que l'identité ethnique, les compétences culturelles ou langagières soient identiques à celles d'une société majoritaire.

> A mesure qu'une personne devient fonctionnelle dans un milieu quelconque et intégrée psychologiquement, sa perspective sur les cultures, les gens, et les événements s'épanouit - avec un sens renforcé de son «moi» devenu inter-culturel (traduit de Yun Kim, 1989, p. 146).

Une recherche d'identité

Les minorités canadiennes françaises de l'Ontario vivent actuellement une expérience que l'on pourrait caractériser d'analogue à une recherche d'identité.

Étant donné que les Ontariens de souche sont doublement minoritaires face au deux groupes majoritaires qui ont leurs propres institutions et capacités de promulguer leur propre culture, il n'est pas surprenant que les élèves bilingues dans nos écoles de langue française se sentent plutôt aliénés. Ils sont appellés à s'assimiler (dans le sens de s'intégrer sans conserver son héritage culturel) le plus tôt possible à une ou l'autre des deux sociétés dominantes.

Les attentes ne sont pas toujours les mêmes que celles rencontrées dans le foyer. Par conséquent, les Ontariens de souche vivent des moments difficiles face à des exigences bien précises : la pression consistant à atteindre un seuil de performance aussi élevé que celui retrouvé au niveau des compétences dans chacune des cultures majoritaires; une dichotomie entre différentes attentes qui existent au foyer, à l'école, dans la communauté environnante et dans la tête de personnes qui véhiculent un point de vue majoritaire. Cette dichotomie conduit-elle à l'aliénation?

Ce manque de distinction entre la francophonie d'une société majoritaire, à caractère surtout unilingue, comme la société québécoise, et la francophonie d'une société minoritaire, surtout bilingue, comme celle des Ontariens de souche, n'aide pas à clarifier l'identité de l'Ontario canadien-français. Étant donné que le français académique, standardisé, est peu pertinente à la réalité et aux besoins des jeunes, et qu'en plus ils se sentent critiqués pour leur utilisation de cette langue, il n'est pas surprennant que ces jeunes rejètent d'amblée cette francophonie qui ne les représente pas.

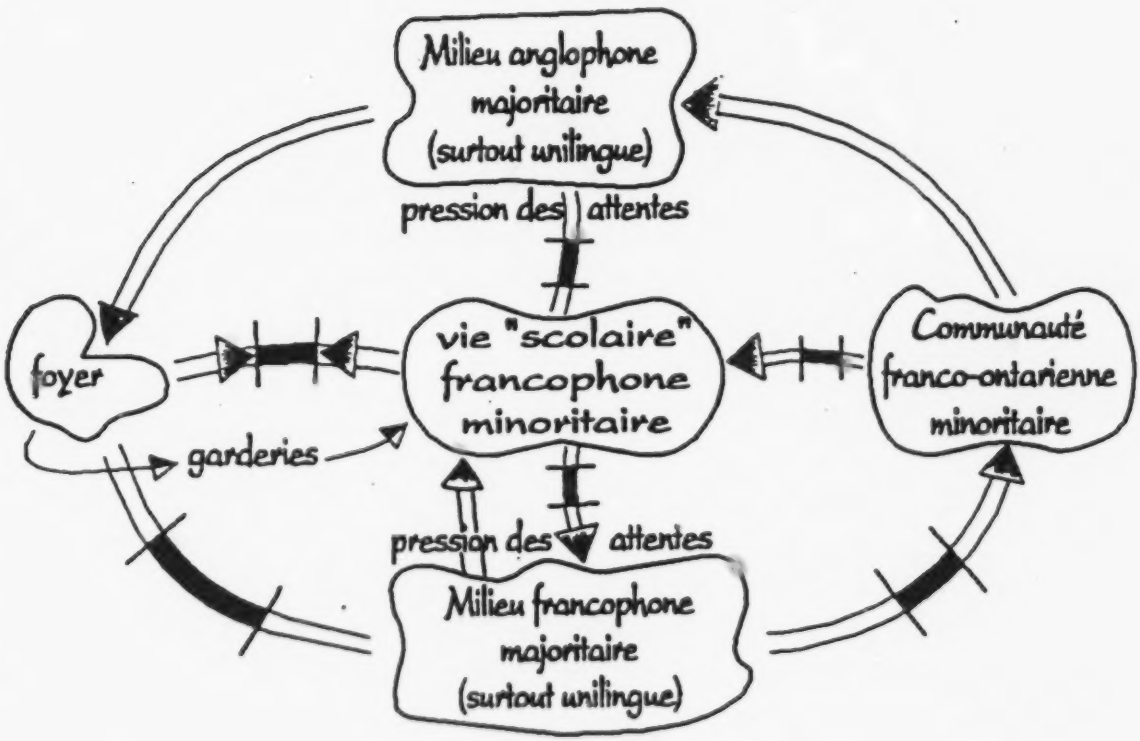
Figure 4

Ainsi, les attentes des différentes institutions (foyer-communauté-école+les deux groupes majoritaires) étant différentes, le flot culturel ne peut couler adéquatement d'un milieu à l'autre. Ce blocage trouve son origine au sein du milieu scolaire quand les attentes envisagées par les éducateurs ne reflètent pas les expériences de vie de l'élève.

Quel est le rôle du foyer aujourd'hui? Est-ce que les parents ont encore «leur mot» à dire par rapport à l'éducation de leurs jeunes?

Figure 4

TENDANCES SOCIO-CULTURELLES
Modèle actuel



Dans le scénario actuel, l'avenir d'une minorité ne semble pas très prometteur (Laforge, 1992). Cependant, il y a espoir puisque la situation peut changer si les Ontariens de souche décident d'être eux-mêmes et de véhiculer la culture qui leur est propre.

Des situations où il est possible de vivre et de revivre des moments agréables en français, définissant des contextes clairs et des routines pertinentes, répondant aux attentes socio-culturelles réelles faciliteront non seulement le développement de compétences de communication, mais aussi d'une identité ethnique.

Figure 5

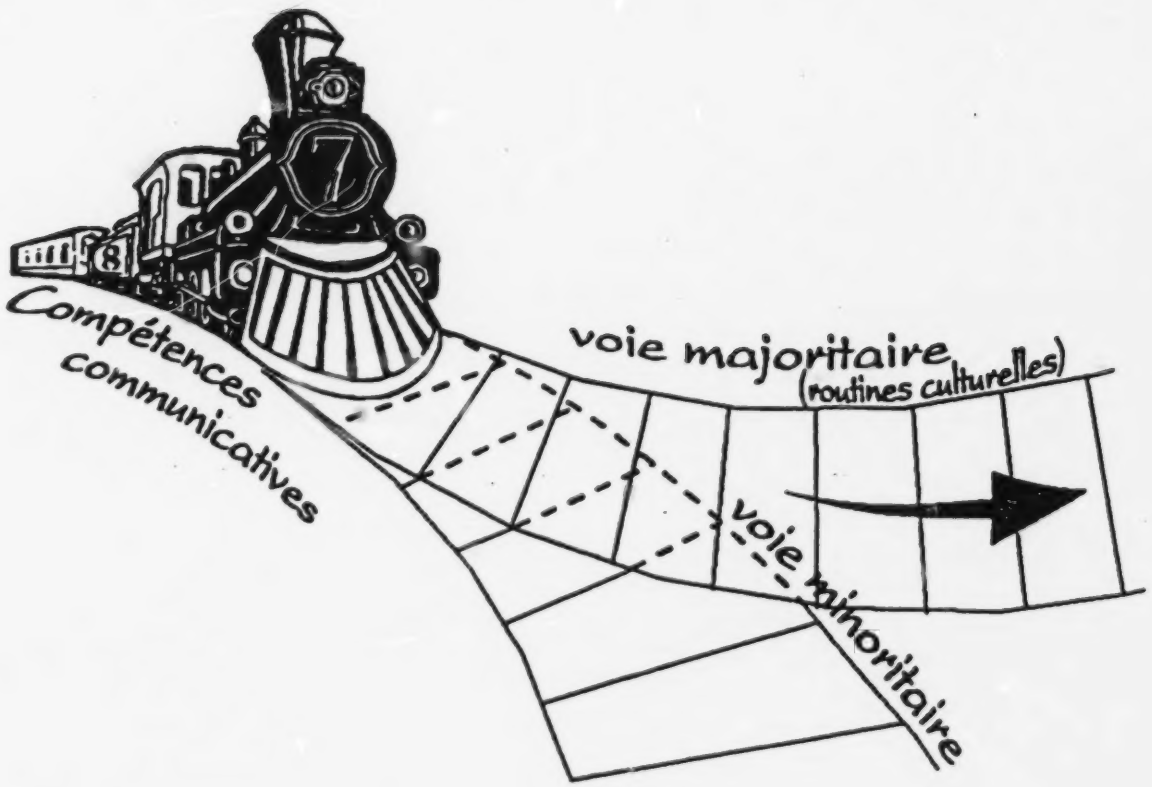
Est-ce que la force et la clarté de l'identité ethnique qui est interne à la famille est importante? Par exemple, il est probable qu'une famille qui vient du Québec ait une identité francophone différente, mieux définie et plus dynamique qu'une famille d'origine minoritaire où un parent n'est pas d'origine francophone.

Puisque l'identité se construit par l'expérience collective (Linton, 1977) et les compétences culturelles qui en découlent, elle doit se dégager naturellement du milieu. Tenter d'imposer celle d'un milieu majoritaire semble avoir pour effet de détruire l'identité qui se construit naturellement. L'identité familiale est renforcée seulement quand les exigences de situations communautaires externes coïncident étroitement (et non d'une façon diffuse) avec celles de la famille.

L'identité ethnique pour un jeune peut alors être positif ou négatif. L'estime de soi ou la perception affective de sa propre valeur influence l'identification (Gohier, 1991). La perception qu'il a de la façon dont les autres le perçoivent (Gordon, 1981; Rogers, 1969) peut influencer sa performance : le développement de ses intérêts, de son potentiel, de ses talents (Erikson, 1980). Le

Figure 5

MODÈLE DE RELATIONS ENTRE GROUPES
ET INSTITUTIONS



développement de compétences dépend aussi des gens qu'il imite et des personnes à qui il désire s'identifier à travers «des sentiments d'identité de rôle» (traduction de Gibson et Chandler, 1988, p. 54).

Il est alors normal que l'adolescent qui a peu reçu, peu bénéficié ou profité de ce que pouvait lui offrir sa culture première au foyer, ou des avantages que pouvait lui apporter sa langue maternelle (Genesee, 1987; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988), ou encore qui s'est vu critiqué et exclu de son groupe culturel, qui a vécu des expériences désagréables ou des renforcements négatifs, cherche ailleurs les éléments significatifs constituants de son identité et les contacts interpersonnels qui favoriseront son épanouissement. Pensez aux taux de criminalités commis par des adolescents «minoritaires» aux États-Unis. L'adolescent dévalorisé et aliéné tente de définir plus étroitement son identité à travers les rôles qu'on s'attend de lui (Cloutier, 1982). Les expériences significatives du foyer et l'influence des autres adolescents deviennent plus tard des facteurs déterminants dans la définition de l'identité personnelle.

L'identité dans la rétention

Pourquoi est-ce que l'hébreux, langage traditionnel de la Bible et un langage essentiellement mort, fait-il sa ré-apparition dans le monde contemporain (Paulston, 1991; Stern, 1991) alors que d'autres langages, déjà existants, vivants et standardisés, sont en train de disparaître? L'État d'Israel a déjà été un milieu minoritaire et il se souvient de ses expériences passées, particulièrement celles de son esclavage en Égypte, lors de l'occupation par les Romains et par les Allemands. Cependant, aujourd'hui, l'État d'Israel joue un rôle très différent, pas seulement au moyen-orient où certains groupes majoritaires arabes se sentent minoritaires, mais aussi en Amérique du Nord. Notons, en

particulier, son importante influence politique aux États-Unis en comparaison à la population puerto-ricaine ou espagnole. Pourtant, la population juive ne compte pas plus de membres. Si l'État hébreux a une identité bien définie et est capable de déterminer son avenir, pourquoi est-ce que ce n'est pas le cas avec les autres groupes minoritaires? Les facteurs qui rassemblent autour d'une même culture, telles la religion, l'ethnicité, le territoire, le développement économique et les difficultés que les membres de cette société ont dû éprouver ensemble ont sans doute aidé à nouer une certaine solidarité de groupe. Il est intéressant de constater que Jésus est né, a grandi, a enseigné et est mort en milieu minoritaire. Il serait possible de tracer un parallèle entre son milieu et d'autres milieux minoritaires, y-compris le nôtre.

Un facteur qui semble être lié à l'identité ethnique est celui de l'expansion démographique. Pensez à Miami ou à la Californie où il existe une explosion de l'espagnol au niveau des compétences orales et écrites, alors qu'ailleurs certaines populations en situation minoritaire subissent un haut taux d'assimilation. Il est évident que la population espagnole aux États-Unis est en expansion (Trueba, 1991). Il faut noter aussi que cette population accepte la nécessité de maîtriser l'anglais, de le parler et de l'écrire selon les besoins.

Alors, est-ce qu'on défend un langage ou une identité? Une loi protégeant un langage ne veut-elle pas protéger en réalité l'identité qu'elle représente? Il serait intéressant de comparer le dynamisme culturel (ou ethnosocial) au Québec avant et après le débat sur la mise en application d'une telle loi et après l'échec du Lac Meech.

L'identité implique des points de repère (perceptions, croyances et valeurs) qui font que les gens se rassemblent pour toutes sortes de raisons. L'identité offre à ces gens le partage d'un point de vue sur le monde. Elle agence et valorise certaines

notions importantes à une collectivité, pour ensuite les interpréter et les intercaler au niveau des comportements.

Comme le démontrent Fagan (1993), les compétences culturelles se développent à partir des expériences et des «pratiques» du peuple. La rétention culturelle, comme la rétention cognitive, au niveau des expériences significatives (Côté, 1986) pour le groupe. Cependant, une société majoritaire qui impose son identité ethnique sur une population minoritaire crée une aliénation et engendre une dichotomie non seulement au niveau des compétences culturelles au foyer et de la langue maternelle, mais aussi au niveau de l'identité ethnique de cette société dans son milieu de vie.

La rétention est reliée à ce qui est significatif dans l'apprentissage et aux indices en contexte essentiels à l'encodage et à la récupération (Côté, 1986; Fortin et Rousseau, 1989; Gentile, 1990; Solso, 1988; Wessells, 1983).

L'apprentissage est actif parce que la physiologie humaine est biologiquement active (systèmes afférents et efférents du système nerveux); elle est aussi sélective selon ses besoins de l'information qui devient objet d'encodage et de récupération (Wessells, 1982). Le processus de l'apprentissage peut alors procéder de bas en haut (à partir des données) dans la formulation des concepts ou de haut en bas (à partir des concepts). Il est donc naturel et normal que plus une langue est encadrée dans un contexte et intercalée dans une culture, plus elle peut être significative à la vie de l'individu.

L'ipséité

Cependant, on peut se demander ce qui se passe quand «la relation de détermination réciproque entre la constance de l'ipséité de l'environnement» (Dresslen, Morin et Quere, 1986) ne

coïncide pas avec l'ipséité de ceux qui y inscrivent leurs actions concertées. En effet, Dresslen, Morin et Quere (p. 36) nous disent qu'une «société constitue une réalité objective et observable pour ceux qui y vivent; son objectivité repose sur une intersubjectivité établie à travers des interactions communicatives».

Quand on parle d'identité on fait habituellement allusion au fonctionnement de «l'ipseité ou au processus ininterrompu de formation et de maintien de soi-même (self) évoluant dans un cadre réel où les lieux évoquent des attentes d'occurences normales» (Dresslen, Morin, Quere, 1986).

Le langage ou code social et conventionnel peut être verbal et non verbal (Bryen, 1982). Il peut, pour des gens qui sont bilingues, refléter des comportements d'une culture majoritaire dans les milieux où ils sont exigés, même quand le non verbal est beaucoup plus près des compétences culturelles acquises en milieu minoritaire. Cependant, on peut se poser des questions quand au résultat de transfert de compétences d'une culture minoritaire à une culture majoritaire (francophone ou anglophone)? Peut-on parler de biculturalisme additif et soustractif?

Qu'arrive-t-il quand les compétences culturelles acquises ne sont pas pertinentes au contexte tel qu'il est vécu par la majorité de ceux qui composent le milieu minoritaire? Puisque ce qui est vécu conditionne ce qui est verbalisé, il ne faut pas être surpris si les compétences culturelles du milieu minoritaire et les compétences socio-culturelles du milieu majoritaire anglophone demeurent et que la voix du monde minoritaire francophone s'entend moins fort.

L'identité ethnique

Les points de repère qui regroupent et qui valorisent une

communauté définissent en grande partie sa vie quotidienne et les compétences culturelles et de communication. Celles-ci se développent entre les gens qui partagent les mêmes normes et priorités de vie. Pourtant, est-ce que le milieu minoritaire est bien compris et valorisé par l'école et les autres institutions francophones en milieu minoritaire? Si oui, pourquoi est-ce que son contexte de vie, sa culture et les caractéristiques de son identité ne sont pas plus mis en évidence dans les écoles?

Pour se rallier, un groupe doit définir ce qu'il a en commun. Souvent, ce sont plusieurs éléments qui s'ajoutent à l'identité ethnique. Par exemple, l'Ontario français est très différent de l'Acadie au point de vue histoire, héritage culturel et contexte géographique; la densité et la distribution de population et le niveau socio-économique régional sont aussi différents. Ces deux milieux partagent toutefois les caractéristiques du milieu minoritaire. L'identité se forme quand une population se rassemble afin de se retrouver dans les ressemblances; les gens poursuivent des objectifs communs; ils s'appuient dans leurs efforts; ils se valorisent; ils s'acceptent et se comprennent mutuellement.

Le lien entre l'identité et l'acquisition de compétences culturelles dépend en partie de la force persuasive de cette identité, du nombre de personnes concernées, de l'étendue et de la pertinence des routines culturelles établies et des possibilités de vivre sa culture en fonction de cette identité.

Cependant, un groupe culturel peut aussi s'identifier par rapport à un autre groupe (Ogbu ety Matute-Bianchi, 1986, dans Genesee, 1987, p. 159). Un Canadien français de l'Ontario, par exemple, est souvent appelé à choisir entre les valeurs et les activités de son groupe culturel (le milieu qu'il a d'abord connu et où il a fait l'acquisition de sa langue maternelle) et le groupe culturel d'origine qui est majoritaire. Le choix n'est pas facile

car il dépend habituellement de l'attachement qu'il a avec le groupe culturel auquel il appartient (son intégration, la participation), la synchronisation avec les autres à l'intérieur du groupe (Gearing, 1984) et des influences externes qui, comme les activités parascolaires à l'école, répondent aux besoins et intérêts personnels de l'individu (Linton, 1977) et viennent accentuer ce qui est important pour son épanouissement dans la société d'accueil.

Si, comme le démontre Hall (1973, 1966) chaque culture a une façon de penser qui lui est propre, il n'est pas étonnant qu'elle ait également une identité, comme l'ont suggéré plus haut Ogbu et Matute-Bianchi (1986).

Pourtant, en milieu minoritaire les compétences langagières sont celles d'interlangues et les compétences culturelles associées à différentes cultures sont des compétences interculturelles.

La culture la plus authentique est celle qui est le plus près de la pensée, des aspirations, des valeurs, des habitudes, et du pouls d'un peuple (Gearing, 1984). C'est aussi une description qui explique bien le processus démocratique à son plus naturel.

Cependant, il existe aussi une culture qu'on peut appeler «médiatique» (Bernard, 1990), une façon de penser et d'agir qui est habituellement partagée par un groupe majoritaire.

A partir de leurs expériences de vie, les gens apprennent à vivre bien dans leurs attentes et leurs besoins, à se **synchroniser dans leurs comportements quant aux routines et habitudes de vie**. En d'autres mots, en partageant ensemble des expériences de vie, les gens en viennent non seulement à regarder avec les mêmes lunettes, mais aussi à vivre à leur façon des routines de vie autour des points de repère qui les rassemblent, qui répondent à leurs besoins et qui les valorisent.

Si l'identité sociale est plus reliée à nos perceptions, attitudes et valeurs qui nous ont modelés, la culture que l'on vit dépend beaucoup plus des attitudes véhiculées et des routines sociales vécues par une majorité de personnes dans les cercles fréquentés.

L'identité familiale

L'identité familiale est renforcée quand les exigences de situations communautaires externes coïncident étroitement (et non d'une façon diffuse) avec celles de la famille. En partant de là où se trouve l'enfant (Laforge, 1992), il est possible de retracer le développement des compétences culturelles et de communication. En effet, les compétences auditives et orales sont acquises en grande partie avant même que l'enfant arrive à l'école (Bryen, 1982; Manolson, 1983; Osterrieth, 1973).

S'il est vrai que l'individu évolue et développe ses compétences en fonction des activités de famille, des amis du voisinage, des activités scolaires, des cercles d'amis à l'école, des interactions et des activités sociales, il reste souvent que, les compétences acquises dans le milieu ne correspondent pas à l'apprentissage qui se fait à l'école (Laflamme et Berger, 1988);

L'identité personnelle

Alors, l'identité de soi est reliée à l'identité culturelle ou interculturelle selon les comportements et la façon de penser du ou des groupes particuliers, que ce soit au niveau de la famille pour le jeune enfant, des camarades pour l'adolescent ou de la société pour l'adulte.

Si l'enfant est le parent de l'adolescent (adapté de

Wordsworth, 1913), c'est donc par l'enfant que nous avons été que nous comprenons. Il se construit une identité personnelle et une identité ethnique à travers les interactions sociales qu'il a avec ses parents (Osterrieth, 1973), les autres enfants et les autres adolescents, en particulier ses amis (Reymond-Rivier, 1965), une connaissance de soi à travers ses réussites et échecs (Erikson, 1968, 1963). Alors on peut dire avec Vygotsky (1962) que c'est à travers les autres qu'on se développe soi-même.

Compétences de communication

De nombreuses recherches et théories sur le développement du langage (Brown, 1973; Burt et Dulay, 1981; Cummins, 1979, Finnochiaro, 1978; Fishman, 1989, 1968; Krashen, 1988, 1981; Krashen et Terrell, 1983; Paulston, 1974; Rivers, 1983; Wilkins, 1976 pour en nommer quelques-unes des plus connues) ont démontré que le développement de compétences de langage commence par des expériences de vie en situations de communication. Ainsi, les gens qui se regroupent parce qu'ils partagent certains besoins et intérêts partagent aussi ces expériences de vie et une identité ethnique. Le contexte de vie des Ontariens de souche est unique : ils s'y sont adaptés et ont développé des compétences de vie (culturelles) en rapport avec des gens avec lesquels ils entrent en communication. Ces expériences permettent à l'apprenant de comprendre et de s'exprimer en répondant aux besoins d'encadrement et aux besoins fonctionnels, stratégiques et cognitifs de différentes situations qui peuvent se présenter.

Les hypothèses de Cummins

Les hypothèses du seuil et de l'interdépendance langagière de

Cummins (1981, 1979) démontrent que chez une personne bilingue, l'acquisition et le développement d'un deuxième langage dépend en grande partie du niveau de développement du premier système langagier. Si les compétences langagières de la langue maternelle sont bien maîtrisées, alors cette personne aura peu de difficulté à acquérir et à développer des compétences dans une langue seconde; il y aura un transfert positif de compétences acquises entre les deux langues et il se produira donc un progrès additif. Cependant, si un seuil minimal dans le développement de ces compétences n'a pas été atteint, alors le contraire se produira; l'apprentissage sera «soustractif»; il y aura un plus grand transfert d'erreurs et alors une plus grande «interférence» d'un langage à l'autre.

Cummins a démontré que lorsque le bilinguisme est additif il y a non seulement du progrès au niveau du langage, mais il y a aussi des avantages au niveau cognitif (1978b). Puisque l'encadrement rend plus compréhensible la communication à travers un système langagier (Cummins, 1983), la communication se fait selon les exigences du contexte et selon la compréhension et l'interprétation au niveau cognitif. En d'autres mots, le langage est un instrument codé, interprété selon la culture qui prime dans le milieu selon que l'individu veut et peut s'y adapter.

Acquisition et apprentissage

Il y a déjà quelque temps, Krashen (1981) distinguait entre acquisition et apprentissage, l'acquisition étant un processus naturel et inconscient par lequel l'apprenant s'approprie une langue en contexte en cherchant simplement à communiquer sa pensée à quelqu'un d'autre tandis que l'apprentissage impliquait un processus conscient, même académique, qui signifiait que l'apprenant se concentrait plutôt sur la structure de la langue.

Dans les mots de Stevick (1980) on peut distinguer entre le «moi performant» et le «moi critique». Ainsi, dans le premier cas, la langue est un instrument de communication tandis que dans le deuxième, elle est un objet d'étude. Krashen et Terrell (1983) et Krashen (1988) ont davantage expliqué et développé cette approche.

Ils n'étaient pas seuls à discuter de l'approche communicative. Aux États-Unis, celle-ci avait fait son apparition à la fin des années 60 avec des publications par Hymes (1968), Paulston, (1974), Wilkins (1976), etc. Les courants Notional-Functional Approach (Finnochiaro, 1978), Suggestopedia, Silent Way, Counselling Learning, Community Learning (Stevick, 1980) se développaient en parallèle avec la psychologie cognitive qui succédait au Gestalt et faisait son apparition en même temps que l'approche holistique (Goodman, 1986).

Ils n'étaient pas seuls non plus lorsqu'ils discutaient d'acquisition. Plusieurs auteurs ont proposé une distinction entre l'acquisition inconsciente et naturelle d'une langue et l'apprentissage conscient et scolaire de cette même langue (Krashen, 1987, 1981). Par exemple, Stern (1975) distinguait entre l'apprentissage intuitif et rationnel, Widdowson (1978) entre l'utilisation et l'usage de la langue, Bialystock (1979) entre l'apprentissage implicite et explicite, Carroll (1981) entre l'apprentissage automatique et conscient, Cummins (1982) entre les BICS (Basic interpersonal communication skills) et CALP (cognitive-academic language proficiency), McLaughlin (1980) entre l'apprentissage intentionnel et incidentel.

Depuis ce temps, plusieurs recherches en langues secondes ont concrétisé du côté pratique la distinction entre ces deux approches. Il s'agit particulièrement 1. des programmes-cadres où la langue est un objet d'étude et où l'accent est mis sur la grammaire (approche analytique et académique de structures déterminées par les grammairiens) et 2. des programmes d'immersion

où l'accent est mis sur la communication et l'acquisition naturelle de compétences communicatives. Les succès des programmes d'immersion apparaissent intimement reliés à l'accent mis sur les concepts (Fortin et Rousseau, 1989; Solso, 1988; Wessells, 1983) et à la relation étroite entre la langue et sa pertinence au contexte (Burt et Dulay, 1981; Fishman, 1989, 1968; Hymes, 1972; Paulston, 1974; Wilkins, 1976). Par contre, les difficultés avec les programmes-cadres découlent de l'approche plus abstraite (détachée du contexte), de la correction d'erreurs, et de l'accent sur des structures sans but communicatif et significatif pour l'étudiant.

Facteurs opératoires dans le développement de compétences culturelles et de communication

L'acquisition se fait dans un climat agréable et détendu à partir de données et de discriminations sensorielles qui sont interprétées et classées selon des prototypes ou des exemples déjà rencontrés. Ces connaissances du monde externe permettent à l'individu de développer des hypothèses et de vérifier ces hypothèses par l'intermédiaire de comportements à l'intérieur des structures établies par le groupe. Ainsi, les données acquises et les stratégies (ou compétences) développées réussissent ou non. Si les stratégies réussissent et les hypothèses sont vérifiées, alors la personne est souvent valorisée. Les hypothèses sont renforcées et les stratégies développées; si elles ne réussissent pas, alors les hypothèses sont remplacées et d'autres stratégies peuvent être choisies. La classification des éléments et de la signification apportée à certains éléments, hypothèses et stratégies permettent de les formuler ou reformuler, de les confirmer ou infirmer avec les personnes qui nous entourent.

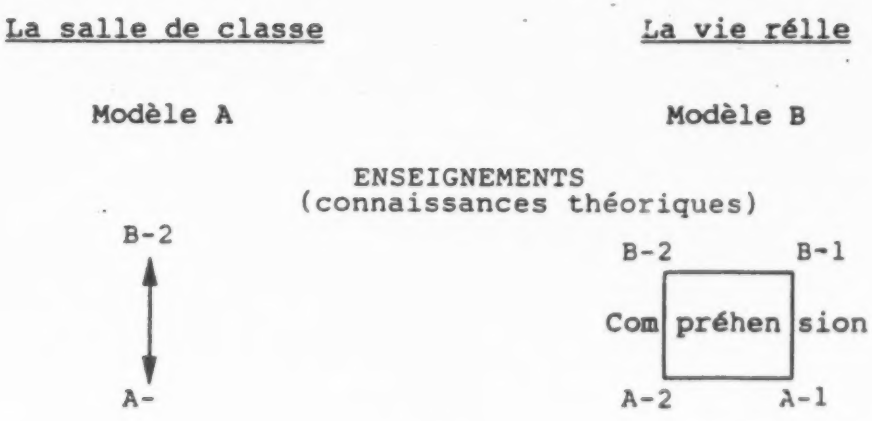
Figure 6

Figure 6

MODÈLES D'ENCODAGE SENSORIEL,
DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION

Figure 6.1

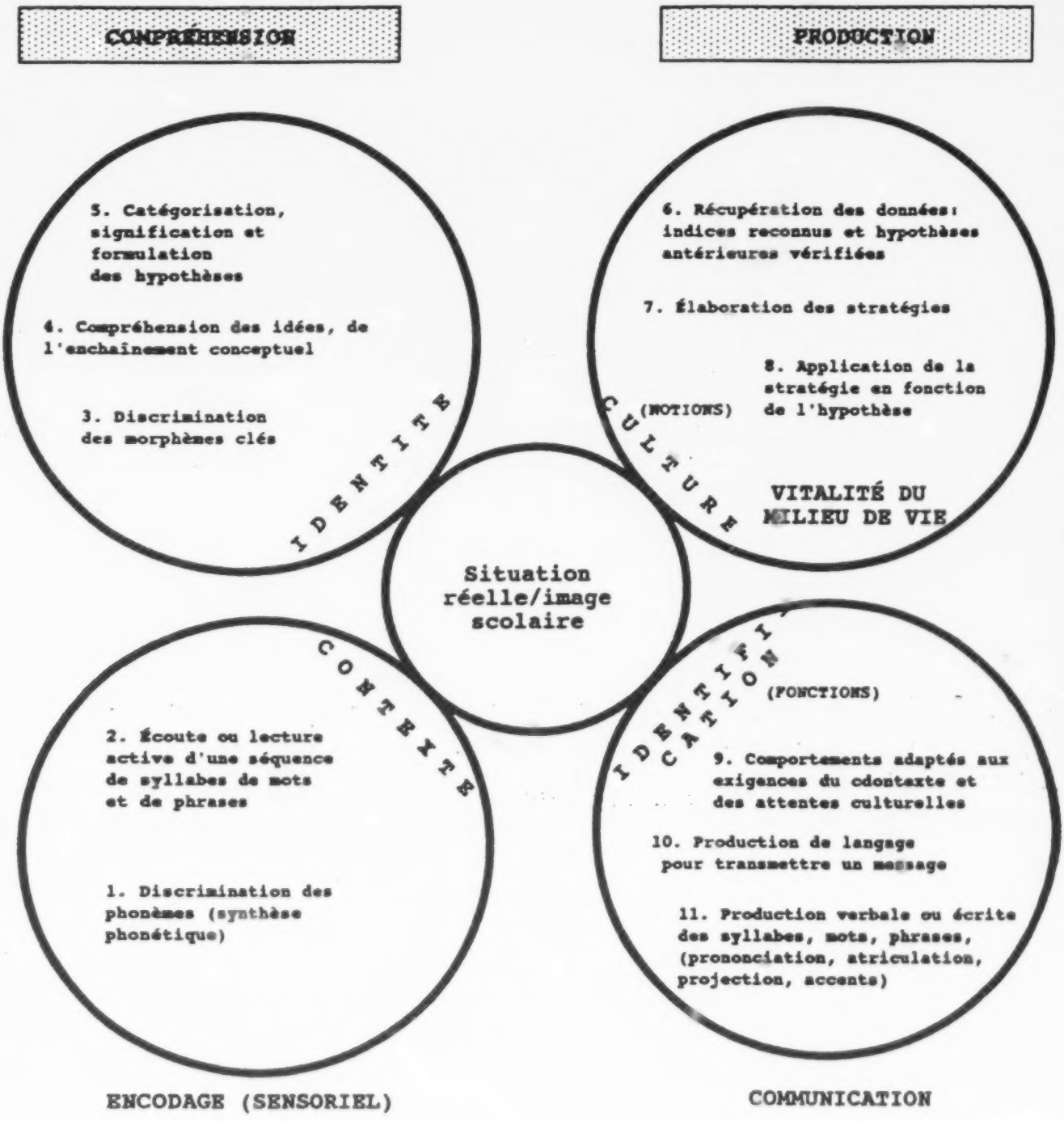
ENCODAGE SENSORIEL



A-1 = expériences de vie antécédentes
A-2 = expériences scolaires antécédentes
B-1 = enseignements et routines culturelles hors
B-2 = enseignements et routines à l'école

Figure 6.2

MODÈLE DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION



La confirmation des hypothèses entraîne une valorisation des compétences particulières à l'individu et au groupe auquel l'individu appartient. En effet, la classification de renseignements et les émotions travaillent ensemble (Segalowitz, 1983, pp.90-94) pour dégager des éléments déjà classés et reconnaître ceux qui sont significatifs aux hypothèses développées. Ainsi, un groupe culturel a une identité qui le regroupe, même si elle est inconsciente, et il absorbe à partir de ces points de repère des données et les complète en intégrant d'autres données (Haviland et Clark, 1974) afin de rendre la vie non seulement compréhensible, mais aussi significative. En d'autres mots, les hypothèses formulées donnent naissance à des attitudes et des comportements d'où se dégage par la suite une identité collective conscientisée.

Compétences communicatives jugées nécessaires au maintien de la langue maternelle

Dans les cadres de la littérature actuelle, scientifique et non-scientifique, les compétences communicatives jugées nécessaires au maintien de la langue maternelle sont (parmi d'autres) des critères très généraux qui ne répondent vraiment pas à l'objectif proposé (Duquette, sous presse), quoique des efforts sont faits par le Ministère de l'Éducation et de la Formation pour remédier à la situation par le programme d'études commun (1993). Afin de pouvoir communiquer il faut comprendre davantage les processus sous-jacents au développement des compétences et déterminer les stratégies qui sont plus aptes à aider les jeunes à préserver leur langue maternelle. Cependant, voici une liste générique proposée en partie par les programmes-cadres :

1. pouvoir reconnaître les messages qui nous sont adressés;
2. savoir s'exprimer ou répondre à ces messages de façon à être compris;

3. pouvoir répondre aux exigences de son milieu et fonctionner à l'intérieur de ses cadres;
4. savoir-être, c'est à dire pouvoir entrer en interaction avec les autres, savoir se situer par rapport à leurs valeurs et pouvoir exprimer les siennes *;
5. savoir faire, c'est à dire lire, écouter, visionner, parler et écrire *;
6. savoir communiquer des connaissances *;
7. pouvoir communiquer suffisamment afin de répondre à ses besoins et ses questions.

(Ministère de l'Éducation, 1987, p. 33).

Un objectif important de cette recherche sera d'identifier les compétences essentielles au développement et au maintien de la langue maternelle, particulièrement en rapport avec des situations d'enseignement en milieu minoritaire.

Développement de la compétence linguistique

Le développement de compétences langagières implique des erreurs (Bryen, 1982).

Laflamme et Berger (1988) soulignent que ce n'est pas nécessairement parce qu'une personne vit en milieu minoritaire qu'elle fait des erreurs parce que les élèves anglophones font aussi des erreurs. Mais, lorsqu'il y a transfert de compétences (Calvé, 1992; Cummins, 1981) d'un langage à un autre (Selinker, 1991) ce qui est naturel pour une personne bilingue contrevient souvent aux normes d'une langue destinée pour des unilingues.

Friedenberg (1991) souligne que le développement de stratégies de communication et les erreurs sont interdépendants. Les processus cognitifs d'acquisition, de rétention et de performances sous-jacentes sont complexes.

Bryen (1982) présente des études sur l'interaction mère-enfant qui démontrent que la mère corrige les notions, mais non pas les erreurs grammaticales de l'enfant. L'enfant fait l'acquisition de sa langue et maîtrise le langage du foyer d'abord en interaction avec les modèles qui l'entourent (Bandura, 1977).

Dans un milieu bilingue, une culture se développe qui est différente d'une culture majoritaire dans un milieu surtout unilingue. A ce moment-là, les normes qui s'appliquent à des unilingues ne devraient pas être interprétées de la même façon avec des personnes bilingues. Vraisemblablement, le manque de consistance dans les attentes culturelles de milieux différents font de sorte qu'il y a insécurité, et parfois même confusion dans l'utilisation des différentes variétés de langage. En effet, une personne en milieu minoritaire bilingue développe des compétences qui sont différentes de celles des personnes qui vivent davantage en milieu majoritaire unilingue.

Aujourd'hui, même si les gens bilingues ont un avantage sur les unilingues dans une société devenue de plus en plus pluraliste, leurs compétences sont souvent jugées sévèrement. Pourtant, une personne qui répond aux exigences de son milieu dans sa langue maternelle et qui réussit aussi à répondre en partie aux exigences des deux groupes majoritaires avec lesquels elle est appelée à vivre mérite beaucoup plus d'être félicitée pour les compétences développées en fonction de toutes ces attentes que d'être abaissée pour les attentes auxquelles elle ne répond pas pour diverses raisons.

Il est normal qu'il existe chez une personne bilingue des erreurs de généralisation et d'interlangue dues au transfert, ainsi que des erreurs de création (Calvé, 1992) dans l'expérimentation du langage dans la communication.

Selon Bryen, une langue est plus que la parole, c'est un «code social» (p. 7) et ceci implique que, pour être comprise, la langue (verbale ou non verbale) doit être contextualisée et culturellement compréhensible. Dans son livre, Inquiries into Child Language, l'auteure fait part d'études aux États-Unis qui démontrent que lorsqu'on attaque les compétences d'enfants qui parlent un certain dialecte pour leur enseigner un langage standard (langage parce que très souvent la signification et la pertinence culturelle sont presque inexistantes), on diminue leurs chances de réussir dans l'une et l'autre des deux langues. Les professeurs qui ont réussi auprès d'eux sont ceux qui ont reconnu la richesse culturelle et les compétences communicatives existantes dans un tel dialecte, son impact possible sur l'identité, et qui ont favorisé sa rétention tout en encourageant aussi l'acquisition de nouvelles compétences pour répondre aux exigences de différents milieux. Il faut toujours encourager la langue maternelle déjà acquise.

Quoique des standards soient nécessaires et doivent être maintenus, ils doivent aussi être consistants avec la réalité du milieu. Trop de compétences acquises ou apprises à l'école ne sont pas pertinentes au milieu de vie des enfants, comme les avantages positifs du milieu ne sont pas valorisés à l'école.

Vouloir codifier ou standardiser un langage à un niveau de perfection élevé sans que les expériences de vie sous-jacentes soient suffisantes pour permettre un tel développement n'est pas réaliste. C'est une formule qui conduit à l'échec.

Souvent, la critique augmente les mécanismes de défense, limite davantage le désir de vivre de nouvelles expériences de vie (Krashen et Terrell, 1983; Stevick, 1980) et empêche ainsi le développement de compétences de communication dans le sens que le suggérait Richards (1972). Krashen et Terrell (1983) ainsi que Stevick (1980) indiquent que l'accent sur la correction d'erreurs fait hausser les mécanismes de défense, accentue l'apprentissage

scolaire, et ralentit le processus d'acquisition.

La relation entre la compétence linguistique et le développement d'une identité ethnique que certaines personnes préconisent et voudraient vous faire croire n'est pas si clairement définie. Les études à date indiquent que pour les personnes du milieu minoritaire elles ont l'effet contraire.

Il y aussi ceux de la majorité anglophone (ou la société d'accueil) qui ont maîtrisé un excellent français, mais un français qui est une langue seconde. Leur langue maternelle et leur identité ethnique sont ceux de la société majoritaire. Si les écoles de langue française sont pour eux d'excellentes écoles d'immersion, leur identité voudrait que la société se fasse en anglais. Comparez l'identité et la performance linguistique d'un tel groupe d'élève à un groupe de parents du Sud de l'Ontario qui ne parlent presque pas français, mais qui ont travaillé avec acharnement pour faire construire une école de langue française pour leurs enfants (Bernard, 1993).

Matériaux authentiques pour favoriser la compréhension et la rétention

Comportements culturels et langue maternelle

Les routines (manger, dormir, se laver, se renseigner, se divertir, etc.) se développent à partir d'une connaissance du monde (contexte), d'hypothèses et d'attentes établies au niveau du cognitif personnel et du collectif social (culture), d'une connaissance et d'une valorisation de ce que l'on est. L'interprétation des valeurs et les attentes de comportements se font par les gens qui ont l'expérience du milieu.

Trois recherches (Duquette, 1985; Duquette, Dunnett et

Papalia, 1987 et Fraser-Rodrigue, Davis et Duquette, 1990) confirment les résultats suivants :

1. Les élèves avaient une tendance naturelle à parler anglais, sauf si la présence de l'enseignant exigeait qu'ils parlent en français ou s'ils étaient appelés à manipuler des concepts qui ont leur origine en français.

2. A la maternelle, les élèves participaient activement à des émissions tel que Bobino et Passe-Partout. Ils s'étaient adaptés à ces émissions et exprimaient leur compréhension en riant lors des passages comiques, en répondant aux questions posées, en chantant et même en dansant avec les personnages du téléviseur.

3. Les recherches ont conclu que les élèves étaient d'abord incertains au début par rapport aux matériaux introduits en classe et auxquels ils étaient exposés. Ces matériaux étaient nouveaux pour eux et peu connus. Ils étaient des matériaux authentiques, c'est à dire produits par des «Québécois pour des Québécois» (Bégin, 1982), mais ils n'étaient pas authentiques pour eux.

4. L'utilisation de matériaux (francophones) augmentait la compréhension globale des élèves et leur permettait de s'exprimer plus efficacement.

5. Leur compréhension et leur confiance augmentaient avec la fréquence des contacts, à mesure qu'ils en discutaient et qu'ils s'y habituaient. A vrai dire, même des matériaux dits authentiques ne collaient pas à leur réalité, leurs préoccupations et leur milieu géographique.

6. Les recherches ont révélé que si les élèves manquaient parfois de familiarité avec certains matériaux (par exemple, des matériaux québécois) ils s'y familiarisaient à force d'y être exposés. Ils acquéraient ainsi des compétences nouvelles.

7. Les matériaux authentiques aidaient à accroître le vocabulaire et la structure langagière et semblaient avoir un effet sur leur identité culturelle. Cependant, l'identité proposée n'était pas la leur.

8. Une observation faite durant une recherche (et il reste à vérifier l'hypothèse) est que des élèves exposés à des matériaux authentiquement francophones ont une meilleure rétention des compétences langagières. Est-ce parce que les compétences langagières sont plus étroitement associées à l'identité ethnique, aux compétences culturelles, ou aux concepts présentés aux jeunes? La réponse à ces questions reste à être déterminée.

Alors, parler d'un matériel authentique au milieu veut dire qu'il colle à l'identité ethnique, les compétences culturelles déjà développées et la réalité qu'ils vivent tous les jours. C'est du matériel produit par un groupe à l'intention de ce même groupe. Une des difficultés des Ontariens de souche est qu'ils ont très peu de matériel qui leur soit authentique dans ce sens-là. De plus, même les programmes, les institutions, et parfois même les intervenants ne représentent pas vraiment la réalité qu'ils vivent au foyer ou avec leurs amis. Même les associations francophones leur apparaissent souvent élitistes et exclusives dans leurs attentes culturelles.

Est-ce que les élèves sont exposés, dans leurs manuels de classe et leurs livres de bibliothèque, à des matériaux authentiques qui reflètent leur réalité d'aujourd'hui? Comme on verra plus tard, la réponse à cette question est «non».

Les attentes exprimées par rapport à la minorité déservie a tendance à dissuader plutôt qu'à faciliter l'intégration.

Approche pédagogique souhaitée

L'école ne peut pas tenter de remplacer les compétences qui existent déjà à la maison, dans le voisinage, parmi les pairs. Elle devrait plutôt choisir parmi les compétences qui existent déjà dans ces milieux et construire sur elles.

Avant de rejeter par un jugement de valeur les compétences socio-culturelles et de communication de personnes qui vivent en milieu minoritaire, il est important de se pencher sur les recherches des dernières années dans le domaine du développement de langage, de l'éducation en milieu bilingue, de comprendre les

forces et les influences dans le milieu et d'examiner la validité externe des normes qu'on utilise pour évaluer la performance des élèves. Il n'est pas valable d'évaluer la performance langagière d'une personne bilingue en milieu minoritaire de la même façon que celle d'une personne unilingue en milieu majoritaire (Cummins, 1984; Duquette, 1988).

Voici un exemple qui aidera à comprendre: Bryen (1982) raconte qu'une classe d'élèves au Tennessee éprouvait de nombreuses difficultés avec l'anglais standard. Leurs enseignants critiquaient continuellement leur mode de vie, leur culture, leur dialecte et leur performance en anglais. Pourtant, il n'y avait pas d'amélioration.

Cependant, leur performance en anglais a changé, comme du jour au lendemain, lorsqu'un nouvel enseignant a découvert la richesse de leur culture et de leur dialecte. Il a encouragé les élèves à développer leurs compétences et à les exprimer en classe. Ensuite, il leur a expliqué que, pour répondre à des situations externes, il prendrait le temps de leur montrer un anglais standard qui leur permettrait de réussir hors de leur milieu de vie habituel. L'amélioration dans leur performance et dans l'acquisition de nouvelles compétences fut significative.

Il est possible pour un éducateur de reconnaître, par exemple, qu'il existe des «expressions et des tournures de phrase régionales» chez les élèves qui peuvent être acceptées. Les compétences sont développées en fonction du milieu et sont partagées par les pairs. Il est préférable d'ajouter au vocabulaire et aux compétences du jeune, d'augmenter son vocabulaire à travers des activités qui lui sont spécifiques et réelles et de complémenter aux compétences déjà acquises pour lui aider à développer un bilinguisme additif. Comme le démontre l'exemple de Bryen, la correction peut avoir un effet de soustraction par rapport aux compétences de l'élève et de dévalorisation par rapport

à sa performance.

Les dangers de l'ethnocentrisme

Les dangers de l'ethnocentrisme sont réels, tant chez les populations majoritaires unilingues que chez les populations minoritaires défendues par des représentants militants souvent plus unilingues. Les deux solitudes canadiennes sont en quelque sorte la preuve, et certains veillent à ce que la lutte, presqu'une croisade, continue à l'intérieur des groupes minoritaires des autres provinces.

C'est pour cela qu'il est important de voir ce qui se passe chez d'autres groupes minoritaires ailleurs au Canada.

La croissance des Ontariens de souche est différente de celle des Acadiens du Nouveau Brunswick. Si le Jugement Richard a accordé aux Acadiens une égalité comme peuple et une reconnaissance légale de leurs droits aux mêmes institutions que leurs concitoyens anglophones, ce n'est pas le cas en Ontario.

Il est possible maintenant au Nouveau Brunswick de vivre et de recevoir son éducation en français. Les effets soustractifs du statut minoritaire (au point de vue politique, socio-économique, éducationnels) ont été remplacés par les effets positifs d'une identité mieux définie, des institutions bien établies et d'un bilinguisme additif (Belliveau et Perronnet, manuscrit; Boudreau, 1993; Landry, 1994; Landry et Allard, 1994, 1990).

Pourtant, les Noirs de la Nouvelle-Écosse vivent une toute différente situation. On retrouve chez eux les caractéristiques du milieu minoritaire, mais à un niveau plus prononcé. Par exemple, considérons le besoin d'une identité (National Film Board of Canada, 1993), le besoin de valorisation et la réalité du

décrochage scolaire (Kakembo, 1994), les besoins politiques, socio-économiques (James, 1990; Paulston, 1992), le besoin d'une représentation locale (Davis, 1994).

D'autres études démontrent qu'au Québec et en Ontario une situation semblable existe pour les Autochtones et les Pakistanais, tandis que les Juifs et même les Italiens jouissent d'une identité ethnique mieux définie (Duquette, 1994 a et b).

Dans les provinces de l'Ouest canadien, nous savons que les Japonnais ont un statut socio-économique plus élevé, une identité mieux définie, une participation politique plus élevée. Pourtant, ils font aussi partie d'un groupe minoritaire au Canada. Les Ukréniens, de leur part, n'ont pas le statut socio-économique des Japonnais mais, malgré leur intégration à la société anglophone de l'Ouest canadien, ils ont quand même réussi à conserver un certain héritage culturel (Duquette, 1994 b).

Alors, vivre en milieu minoritaire n'est pas nécessairement une expérience négative qui conduit à un bilinguisme soustractif. Il n'est pas vrai, non plus, que s'intégrer à une autre société ou acquérir une deuxième langue entraîne nécessairement la perte de son identité ethnique ou de sa langue maternelle. Les Européens qui parlent plusieurs langues vous le souligneront.

Par contre, ce qui est clair, c'est que la vraie identité du groupe minoritaire, celle qui correspond au milieu de vie de la majorité des jeunes dans nos écoles élémentaires et secondaires, doit être valorisée et encouragée à survivre. Seulement de cette façon sera-t-il possible d'assurer la survie de leur culture familiale et socio-culturelle, et ainsi de leur langue maternelle. Et, l'école se doit de travailler étroitement avec ces foyers dans un esprit de collaboration socio-communautaire. Comme les Japonnais le font déjà et les Autochtones le souhaitent, l'ensemble de la population du groupe doit mieux définir ses institutions à son

image et à sa ressemblance.

Ensuite, l'Ontario français, comme les autres populations minoritaires, sera plus en mesure de construire des ponts (plutôt que des murs ou des fossés) entre les différents groupes qui l'entoure.

Conditions de classe et stratégies pédagogiques

Etant donné que le développement de compétences est souvent plus préconisé en milieu minoritaire, voici des façons que les éducateurs peuvent favoriser cet apprentissage. Veuillez noter que la stratégie peut s'appliquer à n'importe quel groupe d'élève, mais que le milieu minoritaire a des spécificités qui ne devraient pas être oubliées.

Conditions qui influencent l'apprentissage

Les conditions d'apprentissage peuvent déterminer la réussite ou l'échec d'un élève. Un enseignant doit tenir compte d'au moins six conditions s'il veut que ses élèves réussissent.

L'environnement

Toute personne apprend par les sens: les comportement, les normes et les valeurs, les expressions courantes, la prononciation et les accents.

Du bruit dans la classe ou une infection d'oreille, de la difficulté avec la vue ou peu de concret en classe peuvent créer des obstacles à l'apprentissage et entraîner des difficultés de langage (Lasky et Katz, 1983). La fatigue (un cours trop long), les

distractions et la température de la classe exercent un effet sur l'attention et la concentration de l'élève lors de son apprentissage. Même des comportements étrangers et un langage non familier peut, si la langue maternelle n'est pas encore maîtrisée, soustraire aux développement de compétences de l'élève.

Le nombre d'élèves

Une recherche récente (Finn et Anchilles, 1990) confirme ce qu'on connaissait déjà en théorie (Zentall, 1983), c'est à dire que le nombre d'élèves en salle de classe exerce un effet sur la qualité de l'apprentissage dans ces classes. Le petit nombre d'élèves en classe est particulièrement important au niveau primaire, car c'est à ce niveau que se développent les compétences de base.

Par exemple, il est déjà possible de déterminer, en 2e et 3e années, les élèves qui réussissent bien dans la lecture et ceux qui éprouvent des difficultés. Lorsqu'une classe est plus petite, il est plus facile de s'assurer que tout le monde suit, et que chaque élève à son tour encode bien les phonèmes, les morphèmes, les syllabes et participe activement au processus d'apprentissage. Est-ce que ce sont des composantes de la langue maternelle ou de langue seconde que l'on enseigne?

La participation des élèves

Il est vrai que l'encodage sensoriel doit précéder la production, mais même cet encodage exige de l'élève une participation active. L'apprentissage ne se fait pas au niveau de l'enseignement, puisque c'est l'apprenant qui choisit, reconnaît et identifie, organise, encadre et rend significatif (Fortin et

Rousseau, 1989; Wessells, 1982). Si l'enseignement peut entraver l'apprentissage, il peut aussi le faciliter lorsque l'enseignant pratique l'écoute active (Gordon, 1981) et laisse l'élève développer ses propres stratégies.

Lorsque l'élève a reçu une préparation adéquate, il peut passer de la connaissance à l'intégration (Bloom, 1956; Piaget, 1963). C'est à dire qu'une fois les renseignements reçus, on doit permettre à l'élève d'intégrer ces renseignements à son expérience de vie et à sa façon de voir et de faire les choses. Une fois cela réalisé, l'élève peut ensuite se servir de ces renseignements selon ses besoins et les attentes de son milieu de vie.

Henson (1992) reconnait trois genres de questions. D'abord, il présente les questions de définition qui ont pour objectif de relever des faits que recherche l'enseignant. Par exemple, l'enseignant peut demander «Qu'est-ce qu'un orage?» ou «décrivez une ferme?». Il y a ensuite les questions empiriques qui exigent une explication ou un raisonnement. Par exemple, l'enseignant peut demander «Expliquez la formation de nuages» ou «expliquez le processus de la semence à la récolte». Ensuite, il présente les questions de d'évaluation. Par exemple, l'enseignant peut demander «Quels sont les avantages d'un orage pour la terre?» ou «qu'est-ce qu'un cultivateur doit faire lorsqu'un orage crée une inondation au moment de la récolte? Selon les expériences des jeunes, certains seront plus en mesure de répondre à la deuxième série de questions et aussi d'intégrer plus ou moins la matière reliée à la vie à la campagne, surtout si les questions touchant l'orage sont adressées en rapport avec une bonne récolte.

Si le premier genre de questions donne des renseignements et que le deuxième genre exige un raisonnement qui fait appel à la compréhension selon certaines expériences de vie, il y aura ensuite une intégration des renseignements donnés et les élèves seront capables non-seulement de donner leur point de vue, mais aussi de

poser des questions pertinentes à la matière. Cependant, ces compétences doivent ensuite se transférer au delà des murs de la classe (Steinaker et Bell, 1979).

Le climat de la classe

Plusieurs soulignent l'importance de l'affectivité dans l'acquisition de compétences (Gentile, 1990; Gibson et Chandler, 1988; Stevick, 1980). L'apprentissage est moindre quand les élèves sont trop sur la défensive (à cause d'une trop grande structure) ou ont trop de liberté (et pas suffisamment de structure). C'est une question de structurer une classe et la gérer sans nécessairement contrôler les élèves. Les élèves apprécient des attentes et des critères qui collent à leur réalité, et, lorsqu'il y a écoute active (quand surtout les élèves posent les questions), l'apprentissage sera probablement meilleur.

Le rythme de la leçon

La raison principale pour laquelle les élèves échouent est que les enseignantes et les enseignants vont trop vite (Côté et autres, 1989).

La signification et la pertinence de ce qui est enseigné

Autrefois, on enseignait de la théorie pour ensuite l'appliquer à la pratique. L'apprentissage était abstrait, pas nécessairement significatif pour les enfants ou pertinent à la réalité qu'ils vivaient (le modèle A dans la figure 7). Aujourd'hui, on recommande l'utilisation d'objectifs terminaux dans la planification de la leçon et la planification à long terme

(Beane, Toepfer et Alessi, 1986; Brien, 1989) afin d'aider les enseignants à travailler sur les compétences et non pas sur les connaissances des jeunes. On cherche aussi à les amener à puiser dans leurs expériences de vie et à utiliser ces compétences dans la vie (le modèle B) (Côté, 1986; Steinaker et Bell, 1979).

Figure 7

Stratégies pédagogiques qui facilitent l'apprentissage

Un élève a, face à un apprentissage nouveau, une capacité de mémoire limitée (Fortin et Rousseau, 1989). De plus, les chances de se rappeler une connaissance augmentent lorsque l'apprentissage est significatif.

Cependant,

- ce qui est significatif pour l'enseignant ne l'est pas nécessairement pour ses élèves car les expériences de vie de chacun (et de chaque génération) sont différentes;

- ce que l'enseignant a déjà maîtrisé est nouveau pour ses élèves;

- ce qui est facile pour l'enseignant est habituellement plus exigeant même pour l'élève qui a déjà développé le plus de compétences dans cette matière;

- l'apprentissage contextualisé est beaucoup plus facilement encodé (parce qu'il y a plus d'indices de récupération qui rejoignent l'expérience vécue des élèves).

Tous ces points ont un rapport avec le milieu d l'élève. Est-ce qu'on tient suffisament compte du milieu tel qu'il est perçu et compris par le jeune?

La pédagogie actuelle (Gordon, 1981; Henson, 1988, 1981) et les écoles de psychopédagogie qui l'influencent (Gentile, 1990; Gibson et Chandler, 1988; Rogers, 1968, 1983; Wessells, 1983) encouragent l'enseignant à laisser l'élève élaborer un concept en fonction de ses expériences de vie, et de l'aider en lui donnant des indices de récupération afin que ce concept puisse coller à sa réalité. L'enseignant est appelé à réduire la quantité de matière qu'il enseigne afin que l'élève puisse cheminer davantage à son propre rythme.

Pour faciliter l'acquisition de ces stratégies, il serait préférable que l'enseignant les utilise lui-même comme exemples dans son enseignement. Pour que les enseignants puissent identifier des seuils repères à atteindre pour ensuite mesurer ou évaluer la réussite au niveau du développement de compétences spécifiques (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1993), le Ministère de l'Éducation et de la Formation, ainsi que La Formation des enseignants, doivent aussi être claires pour ensuite pouvoir identifier des seuils repères à atteindre au niveau de la pratique pédagogique.

Voici un certain nombre de ces stratégies qui sont reconnues comme utiles au niveau pratique. Certaines stratégies furent choisies à la suite de lectures et consultations sur le Projet d'excellence (1990). Les stratégies* qui suivent sont divisées en cinq catégories :

1. Stratégies thématiques

Puisque toute personne comprend à partir d'un schème cognitif

qui nécessite un encadrement holistique et des précisions détaillées (Segalowitz, 1983), on recommande une approche **globale** et thématique avant de présenter des détails précis. Par exemple, Hunter (1982) propose que l'enseignant commence son cours en présentant un thème ou une vue globale de ce qu'il enseignera.

2. Stratégies de réduction

Lorsqu'il y a beaucoup de matière à présenter, il faut savoir réduire. Lorsqu'il y a peu de contenu à enseigner, il faut élaborer pour le rendre significatif à l'élève (savoir comment intégrer les renseignements aux expériences et aux connaissances déjà acquises de l'élève).

L'élève ou l'enseignant peut :

* **schématiser** davantage son enseignement par l'emploi de diagrammes, d'illustrations, d'esquisses quelconques (au lieu de remplir des pages de notes à n'en plus finir);
* faire du «**chunking**», du regroupement par catégories ou d'autres genres d'analogies;
* souligner ou bien identifier les **idées clées** de ce qui sera enseigné avant de procéder à l'élaboration.

3. Stratégies d'élaboration

L'élève ou l'enseignant peut :

* faire appel aux **expériences des élèves**, donc à des indices de récupération;
* **systématiser** ce qu'il enseigne afin que les détails deviennent significatifs par rapport à la

perspective globale;

* **contextualiser** la leçon en se référant à des notions déjà enseignées

(Fortin et Rousseau, 1989; Wessells, 1982).

4. Stratégies d'intégration

Piaget (1963) parle de l'importance d'assimiler, d'accommoder et d'intégrer ce qui est appris. Ces notions, d'abord discutées par Bloom et autres (1956) dans leur taxonomie et reprises plus récemment par Steinaker et Bell (1979) font appel à la :

* **pédagogie de la maîtrise** où un concept n'est pas seulement connu, compris, ou appliqué, mais aussi maîtrisé et utilisé en dehors de la salle de classe;

* **valorisation du processus de l'apprentissage** qui résulte d'expériences vécues. Ceci implique l'acceptation d'erreurs comme faisant partie intégrale de cet apprentissage. En effet, c'est à travers les erreurs que l'apprentissage se fait et que les habiletés se perfectionnent.

* **La résolution de problèmes.**

5. Stratégies de motivation.

Celles-ci, combinées avec d'autres formes de stratégies, peuvent augmenter les résultats. On met l'accent sur les activités, l'apprentissage à travers la participation, et l'interaction entre les jeunes et l'enseignant.

* **Les centres d'investigation** (stimuler la

curiosité individuelle) et les centres d'apprentissage (stimuler une curiosité collective);

* l'apprentissage des élèves selon les styles et stratégies d'apprentissage déjà démontrés;

* les jeux et la simulation. Il est possible de créer ou reproduire une situation et d'y réagir;

* le travail coopératif. Quand les élèves sont appelés à travailler ensemble soit pour faire de la résolution de problèmes, faire un travail ensemble, ou réaliser un projet;

* le tutorat et le «counseling learning» (Curran, 1972);

* enseigner par l'exemple: faire quelque chose et ensuite demander aux élèves d'essayer de le faire.

Toutes ces stratégies pédagogiques doivent faire appel aux expériences vécues de l'enfant si elles sont pour être efficaces, tant dans son milieu familial et son contexte géographique que dans la culture véhiculée à travers son réseau de parents et d'amis, de voisins et de connaissances.

Une réflexion

Étant donné qu'aucun partenariat ne semble exister entre le foyer, la communauté, l'école et les groupes majoritaires, que les expériences de vie en français sont limitées et que les compétences acquises dans le milieu sont souvent interprétées comme incompétentes, il devient difficile pour l'élève de répondre adéquatement aux différentes attentes qui se font valoir. Voilà où s'impose le besoin de faire renaître le foyer en tant qu'institution primaire dans l'éducation des enfants et dans le développement des compétences chez le jeune enfant. Les institutions qui représentent l'identité et les expériences des communautés assurent une continuité et une consistance dans le développement et la rétention des compétences culturelles. C'est à travers l'acquisition d'habiletés pour communiquer dans des contextes spécifiques où ils vivent que ces compétences se développent.

Si les canadiens français de cette province entrent en contact avec deux mondes qui sont «majoritaires» et cherchent, en même temps, à retenir leur héritage canadien français et à s'épanouir comme «Ontariens de souche», ils ne devraient pas avoir à faire d'abord des acrobaties anormales dans leur milieu, pour plaire à des gens dont l'image du Francophone idéal vient d'ailleurs. L'ouverture du foyer sur le milieu minoritaire facilitera l'intégration à ce milieu, et ensuite à l'un et à l'autre des milieux majoritaires. Si le milieu éducatif reflète le mode de vie du foyer et la réalité du milieu, les chances seront meilleures pour qu'ils se sentent mieux acceptés et valorisés dans leurs expériences de vie. Ainsi, face à des attentes culturelles consistantes les unes avec les autres ils seront plus en mesure de définir leurs compétences et leur identité.

En étant eux-mêmes, par la création et la gestion de leurs propres institutions, les Ontariens de souche peuvent exercer leurs

compétences et afficher leur identité. l'Ontario français pourra ainsi se doter d'une élite qui utilisera un français plus international et valorisera certains registres, mais parce que l'élite actuelle reflète plus la compréhension et les aspirations des Franco-ontariens. Même si certains souhaitent l'acquisition d'un français international chez tout locuteur francophone, l'acquisition de compétences commence par se faire dans des contextes précis.

Tout registre reflète une dimension unique à l'expérience de l'Ontario et en permettant à différents groupes de gens de s'exprimer librement selon les attentes de différents contextes, on encourage le développement d'une vitalité socio-linguistique à travers une variété de contacts sociaux. Il faudrait peut-être cesser d'imposer à l'ensemble de la population de l'Ontario une seule façon de s'exprimer et commencer par offrir des exemples de personnes modèles qui viennent du milieu et qui représentent différents registres d'expression.

Les éducateurs ont un choix. Ils peuvent préserver la langue et la culture du monde majoritaire en milieu minoritaire, favoriser le remplacement de la langue du milieu par ce qu'ils considèrent l'idéal à obtenir au détriment du processus d'acquisition comme c'est souvent le cas, ou créer un climat culturel où il fait bon vivre et être soi-même, favorisant ainsi le développement des compétences déjà existantes à partir des talents des élèves et ensuite graduellement introduire les élèves à la culture et à la «langue seconde» qui sont celles de la société d'origine.

Comme le soulignent Dresslen-Holohan, Morin et Quere (1986, p. 235), l'élève en milieu minoritaire fait face à trois choix :

1. le refoulement catégorique de la culture d'origine;
2. la mise au premier plan de cette culture;
3. l'harmonisation d'éléments de la première ou de la

deuxième socialisation dans une combinaison acceptable pour le sujet.

Dans un milieu où la langue majoritaire anglophone prime socialement presque partout, il est réaliste de penser que la personne qui s'identifie comme Canadien français et Ontarien de souche et qui désire vivre pleinement les deux réalités qui l'entourent choisira le no. 3. Ce choix apparaît très plausible, compte tenu que l'objectif recherché est le fruit d'un travail de mise en cohérence de soi en fonction du niveau d'intégration désiré. Cette harmonisation est le fruit d'une résolution des tensions entre les expériences vécues et les différents modèles de comportements pour produire un comportement où l'estime de soi est le plus valorisé. Elle se fait par la maîtrise de la capacité à jouer aussi bien les différents rôles requis.

Advenant que le degré d'appartenance et d'identification à la culture minoritaire du milieu (ou à la culture majoritaire d'origine), que cette culture maternelle apparaisse davantage accueillante et valorisante, le choix sera vraisemblablement le no. 2. Dans le cas contraire, si les expériences avec la culture majoritaire d'origine ou la culture minoritaire ne sont pas valorisantes, malgré les souvenirs de jeunesse (parfois même à cause de ces souvenirs), il ne restera que le choix no. 1.

Chapitre 3

MÉTHODES ET PROCÉDURES

Ce projet avait deux composantes distinctes, une étude de nature quantitative (sondages, évaluations et tests normalisés) et des observations ethnographiques. Comme le souligne Long (1980), une telle approche permet à chaque méthodologie de compenser les faiblesses de l'autre. D'une part, la partie quantitative cherchait à générer des données et, d'autre part, la partie ethnographique cherchait à comprendre et à expliquer les résultats obtenus.

La recherche a suivi les élèves de la maternelle à la 11e année sur une période de 2.5 années. Chaque question fut étudiée d'abord par rapport au(x) cycle(s) mentionnées dans l'introduction, mais à la fin toutes les données furent intégrées pour tenir compte d'un échantillonage plus élevé et mieux répondre aux questions soulevées.

Chaque année, la recherche dans les écoles a commencé au début d'octobre et s'est terminée avant le mois de février afin de s'insérer dans les cadres semestriels des écoles secondaires.

Le nom de chaque élève participant fut remplacé par un numéro et les vidéos furent effacés afin de préserver l'anonymat.

Échantillonage

La recherche fut effectuée auprès de 151 élèves dans des écoles de langue française du Nord-est et du Nord-ouest de l'Ontario.

Les régions où s'est déroulée l'étude présentent des milieux francophones qui sont minoritaires à différents degrés. En effet,

le Nord-est de l'Ontario est une région plus francophone que le Nord-ouest. Les personnes qui ont le français comme langue maternelle dans la municipalité du Nord-est comptent pour 53,3% de la population. Selon les données disponibles au début de l'étude (le recensement de 1986), les personnes dans le Nord-ouest qui avaient le français comme langue maternelle comptaient pour 2,3% de la population (Financial Post, 1992).

La recherche comprenait quatre écoles, dont une école élémentaire dans le Nord-est (école 1), une école secondaire dans le Nord-est (école 2), une école élémentaire dans le Nord-ouest (école 3) et une école secondaire dans le Nord-ouest (école 4).

Dans chaque région, la recherche a suivi, pendant une période de trois ans :

- au moins une classe de jardin en 1991 jusqu'en 2e année en 1994;
- une classe de 3e année en 1991 jusqu'en 5e année en 1994;
- une classe de 6e année en 1991 jusqu'en 8e année en 1994;
- une classe de 9e année en 1991 jusqu'en 11e année en 1994;

Tableau 1

Les écoles et les classes, dans chaque région, furent comparées selon :

a) leur représentativité de la population francophone des régions;
b) le nombre d'élèves qui viennent de familles qui sont, par rapport à la langue maternelle des parents, endogames ou exogames;
c) le nombre d'élèves par classe et par niveau;
d) le niveau socio-économique des familles;

Tableau 1

DISTRIBUTIONS DES ÉCOLES ET DES CLASSES

Classes	École # 1 : élémentaire		École # 3 : élémentaire
	Nord–est de l'Ontario		Nord–ouest de l'Ontario
Jardin 1991–92	classe #1*	classe #2	classe #3*
1ère année 1992–93	*	*	*
2e année 1993–94	classe intégrée		*
3e année 1991–92	classe #4*		classe #5*
4e année 1992–93	*		*
5e année 1993–94	*		*
6e année 1991–92	classe #6*		classe #7*
7e année 1992–93	*		*
8e année 1993–94	*		*

Classes	École # 2 : secondaire		École # 4 : secondaire
	Nord–est de l'Ontario		Nord–ouest de l'Ontario
9e année 1991–92	classes # 8		classe #9*
Avancée	cours #1*	cours #3	(niveaux intégrés)
Générale	cours #2	cours #4	
10e année 1992–93			
Avancée	*	*	*
Générale	*	*	
11e année 1993–94			
Avancée	*	*	*
Générale	*	*	

* Les classes ou les cours où furent effectuées des recherches ethnographiques et quantitatives.
Dans les autres classes, nous avons effectué seulement des recherches quantitatives.

N.B. : Au secondaire, dans le Nord–est de l'Ontario, les quatre cours étaient composés de différents élèves.
Pour fins pratiques, les noms des élèves furent tous mis sur une même liste de classe.

e) les caractéristiques du milieu minoritaire;
f) les approches pédagogiques utilisées en classe;
g) les critères d'admission à l'école;
h) la langue maternelle des élèves;
i) les liens entre les élèves de l'élémentaire et ceux du secondaire.

Le nombre d'élèves dans les quatre écoles, dans les classes faisant partie de l'étude dans ces écoles et le nombre d'élèves autorisés par leurs parents à faire partie de l'étude sont donnés dans le tableau 2.1. À noter, cependant, que les nombres dans les figures et les tableaux subséquents ne correspondent pas toujours aux nombres de participants donnés dans le tableau 2.1 parce que certains élèves

a) étaient absents ou avaient quitté l'école;
b) ont participé seulement à partir de la 2e année de l'étude;
c) n'ont pas répondu à la question demandée.

Si un tableau présente un chiffre n'ayant aucune réponse ou ne présente pas le chiffre, cela signifie que la donnée ne fut pas obtenue pour cet élève.

Tableau 2.1

Voici les ressemblances parmi les écoles :

a) Les écoles élémentaires et secondaires suivaient les mêmes critères d'admission tels que prescrits par la Charte des droits et libertés (Secrétariat d'État, 1987) et la Loi de l'éducation (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1990).

Tableau 2.1

NOMBRE D'ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES ET DANS LES CLASSES EN 1991

NORD–EST DE L'ONTARIO

LES ÉCOLES

Nombres d'élèves	Élèves participants
École 1 : n = 441 élèves	50
École 2 : n = 509 élèves	68

LES CLASSES

Nombres d'élèves	Élèves participants
Jardin 1 : n = 19	13
Jardin 2 : n = 19	8
3e année : n = 23	7
6e année : n = 24	22
9e année : n = 110	68

NORD–OUEST DE L'ONTARIO

LES ÉCOLES

Nombres d'élèves	Élèves participants
École 3 : n = 236 élèves	24
École 4 : n = 56 élèves	9

LES CLASSES

Nombres d'élèves	Élèves participants
Jardin 1 : n = 20	4
3e année : n = 20	8
6e année : n = 15	12
9e année : n = 15	9

b) Il n'existait pas de différence significative entre les écoles par rapport à la langue maternelle des enfants, au niveau socio-économique de leur famille, au sexe des élèves. Certains scores sont plus élevés là où le nombre d'élèves était moins grand. Cependant, il existait une différence significative par rapport aux familles endogames francophones. Ceci pouvait être prévu en partie parce que, comme ce fut explicité au début du chapitre, la région du Nord-est a une plus forte densité de personnes dont la langue maternelle est le français que la région du Nord-ouest. Cependant, le fait que ce soient des familles exogames ne veut pas dire que les enfants vont s'identifier moins comme francophones (Bernard, 1993), mais il est vrai que les renforcements en famille seront différents.

Tableau 2.2

c) La plupart des élèves des écoles élémentaires d'une région poursuivaient leurs études à l'école secondaire où se faisait l'étude. Dans le Nord-est l'école élémentaire se trouvait à l'intérieur de 2 km de l'école secondaire. Cependant, dans le Nord-ouest, où il n'existait qu'une école élémentaire de langue française au moment du début de la recherche et seulement des classes de langue française dans une école secondaire de langue anglaise, les deux écoles se retrouvaient dans deux quartiers opposés de la ville.

Voici certaines différences :

a) Le nombre d'élèves n'était pas le même dans les classes et dans les écoles :

b) Chaque enseignant utilisait une différente approche

Tableau 2.2

COMPARAISON DES ÉCOLES

1. Distribution selon la langue maternelle

	Élèves qui ont le français comme langue maternelle	Nombre d'élèves
Nord–est de l'Ontario		
École 1	85%	47
École 2	84%	63
Nord–ouest de l'Ontario		
École 3	91%	22
École 4	63%	8

Chi carré = 5.56 degrés de liberté = 3

2. Distribution selon le niveau socio–économique des familles

	Classe moyenne	Nombre d'élèves
Nord–est l'Ontario		
École 1	80%	44
École 2	61%	66
Nord–ouest de l'Ontario		
École 3	72%	25
École 4	56%	9

Chi carré = 5.23 degrés de liberté = 3

3. Distribution selon le sexe

	Sexe Féminin	Sexe Masculin	Nombre d'élèves
Nord–est de l'Ontario			
École 1	66%	34%	45
École 2	58%	42%	66
Nord–ouest de l'Ontario			
École 3	40%	52%	25
École 4	78%	22%	9

Chi carré = 7.71 degrés de liberté = 3

4. Distribution selon les familles monogames

	Familles monogames francophones	Nombre d'élèves
Nord–est de l'Ontario		
École 1	84%	44
École 2	77%	66
Nord–ouest de l'Ontario		
École 3	56%	25
École 4	56%	9

Chi carré = 9.16 degrés de liberté = 3

A noter :

1 – Les familles monoparentales furent considérées comme monogames.

2 – Le Chi carré, à 3 degrés de libertés, est significatif à 7.82 au 5% et à 11.34 au 1 % (Spence et al, 1976, p.275).

pédagogique. Même si, au jardin, il existait une certaine standardisation dans les approches (les contines, l'activité du calendrier et du temps, la lecture du grand livre, les centres d'activités, les jeux, etc), dans ces classes, comme dans les autres, les stratégies d'enseignement variaient selon l'enseignant. Il existait aussi des différences dans les antécédents des enseignants (dans le Nord-ouest, à l'élémentaire, plusieurs étaient nouveaux, jeunes et venaient du Québec) et dans les styles de gestion des quatre écoles.

c) Il y avait également une différence par rapport aux contacts avec les deux milieux majoritaires car la population francophone dans le Nord-ouest était plus minoritaire.

Les deux conseils scolaires étaient catholiques parce que :

a) au début de la recherche, le Conseil choisi pour le Nord-est représentait 76% de la population francophone de la région et dans le Nord-ouest, c'était le seul système qui gérait des écoles de langue française. Ces statistiques furent obtenus par lettre des deux conseils scolaires concernés en 1991;

b) les écoles appartenaient au même type de conseil scolaire.

Méthodes quantitatives : Sondage, évaluations et tests normatifs

Sondage

Pour atteindre les objectifs 1 et 2, il était nécessaire de mieux comprendre le milieu de vie et l'identité ethnique de l'élève francophone dans le Nord de l'Ontario et, ensuite, d'examiner de plus près les compétences qu'il développait. Pour réaliser ceci, des questionnaires furent élaborés (inspirés et adaptés de Landry et Allard, 1985, 1990) pour obtenir ces renseignements.

Au début, les élèves participants à la recherche (ou les parents des élèves au jardin et en 3e année), ont répondu à certaines questions portant sur les antécédents de la famille et de l'élève, spécifiquement,

- la langue maternelle et la culture des parents;
- le niveau socio-économique du foyer;
- la langue maternelle de l'enfant;
- l'âge et le sexe de l'enfant;
- les antécédents culturels de l'enfant;
- les contextes où se parlent les différentes langues.

Plus tard, d'autres questionnaires plus longs et détaillés portant sur les perceptions, l'usage de la langue, les activités en famille, à l'école et dans le milieu furent furent élaborés (inspirés et adaptés de Landry et Allard, 1987, 1990) et administrés aux élèves de 10e année. Une version simplifiée de ce questionnaire fut administrée aux parents des élèves de 1re et 4e année et aux élèves de 7e année.

L'analyse des questionnaires fut effectuée à partir de plusieurs variables. Afin d'assurer une maîtrise de certaines variables spécifiques qui sont clés à la recherche, voici comment furent déterminées les variables suivantes :

1. la langue maternelle de la mère, la langue première et la langue des émotions servent à déterminer la langue maternelle;

2. le niveau d'éducation, le travail et le salaire du père et de la mère servent à déterminer le niveau socio-économique du foyer;

3. le nombre de francophones qui sont dans la famille immédiate, qui sont des cousins, oncles et tantes, amis, voisins, camarades à l'école servent à déterminer le réseau de francophones au foyer.

Cette analyse permettait de mieux comprendre les antécédents de l'enfant pour ensuite voir s'il existait une ou des relation(s) entre son milieu socio-familial et sa performance à l'école.

Évaluation des compétences des élèves

Pour atteindre l'objectif no. 3, il fut nécessaire d'administrer plusieurs tests normatifs aux cycles intermédiaire et supérieur, d'examiner les résultats scolaires, de comparer les élèves les plus forts avec ceux qui sont plus faibles, de regarder aux erreurs. Une rédaction fut exigée des élèves en 11e année et cela a permis d'effectuer une analyse d'erreurs.

Point de vue des enseignants

Chaque année, les enseignants furent invités à évaluer, sur une échelle de 1 à 9, les compétences de communication (écouter, lire, parler, écrire) et la compétence linguistique des élèves qui participaient à la recherche. Ils furent aussi invités à remplir un relevé de commentaires sur les forces et les faiblesses de chaque élève en ce qui concerne ces compétences; un relevé des notes

scolaires a été recueilli pour chaque élève qui participait à la recherche.

Tests normalisés

Des tests normalisés obtenus du Ministère de l'Éducation et de la Formation sur les compétences de communication et la compétence linguistique furent administrés en 7° année et au début de la 11° année;

Un test sur l'identité fonctionnelle (Patry, 1989) fut administré en 4°, en 7° et en 10° année pour étudier les stratégies fonctionnelles des élèves;

Évaluation de la performance orale

Durant la dernière année de la recherche, quatre juges ont évalué les compétences orales, enregistrées sur vidéo, des élèves plus forts et des élèves plus faibles au point de vue scolaire, tous au cycle intermédiaire. L'objectif était d'évaluer leur performance orale dans des situations naturelles en salle de classe afin de déterminer s'il existait des différences entre les élèves perçus comme plus forts et ceux qui sont classés comme plus faibles. Le contenu ne fut pas structuré et contrôlé d'avance (par exemple, par l'utilisation de questions enregistrées sur cassette) parce que l'objectif était d'évaluer la performance orale en situation de classe et non pas le contenu. Les performances furent classées sur une échelle de 1 à 5 selon les critères définis par L.D. Clark dans Valette (1977).

Même si, en termes d'acquisition de compétences, la compréhension précède la production (Krashen et Terrell, 1983), l'analyse se fera à partir de la production parce que celle-ci

implique la compréhension et est plus facile à observer et à évaluer.

A noter qu'au début, la comparaison des résultats normatifs à l'écrit fut faite avec les élèves qui avaient les moyennes les plus élevées et les plus faibles (et qui n'avaient pas quitté l'école ou abandonné trop de cours). Lorsque le temps est venu d'évaluer la performance orale durant la troisième année de l'étude, les élèves les plus faibles n'étaient pas toujours présents en classe ou ce ne fut pas possible d'observer les élèves prévus. Une comparaison fut quand même faite entre les plus forts et les plus faibles des élèves observés. Ce fut particulièrement intéressant parce que des discordances sont apparues dans les résultats et cela a permis de retravailler l'hypothèse, non pas uniquement à la lumière de ces résultats, mais aussi en fonction de la littérature existante sur ces questions.

Analyse des matériaux utilisés à l'école pour favoriser le développement de compétences

Afin d'atteindre l'objectif no. 4 et de connaître les matériaux authentiques disponibles dans les écoles et savoir si les élèves se voient dans leurs lectures, un compte et une analyse furent faits des manuels de classe et des livres à la bibliothèque de chacune des écoles élémentaires afin de déterminer combien sont anglais et parmi ceux qui sont français combien sont publiés en milieu minoritaire, c'est à dire en Ontario et dans les autres provinces à l'exception du Québec. Une analyse a permis de déterminer combien présentent un contexte ontarien.

Méthodes qualitatives : recherches ethnographiques

Si la section quantitative cherchait à obtenir des résultats et de les analyser, l'objectif de la section ethnographique était de mieux comprendre les processus d'acquisition et de rétention qui donnaient lieu à ces résultats.

Les observations ont aidé, en partie, à mieux connaître et comprendre les conditions de classe et les stratégies pédagogiques qui influencent le développement et la rétention de compétences de communication.

Chaque année, il y a eu des rencontres avec les enseignants, des observations et des enregistrements sur vidéo. Les activités furent ensuite décrites et leurs structures déterminées, analysées en fonction non seulement de ce qui est recherché mais surtout de ce que ces observations suggèrent. Une compilation des données recherchées fut faite et des représentations des routines qui se sont dégagées ont été reproduites sur graphiques.

Les recherches ethnographiques ont permis l'observation des processus d'acquisition de compétences en salle de classe et des activités pédagogiques qui réussissent à les développer.

Puisque c'est la nature même de l'ethnographie de chercher à comprendre les activités en termes d'interaction et de structures routinières qui se dégagent (Gearing, 1984; Gearing et Sangree, 1979), ces recherches ont permis de dégager non seulement les compétences culturelles et communicatives qui existent, mais aussi les rapports qui existent entre l'activité pédagogique et le développement de ces compétences.

Pour chacune des classes, chaque année de la recherche comprenait les activités suivantes :

Phase A : phase initiale

1. une **visite d'observation**;
2. un **relevé initial** de données sur la façon dont l'enseignante planifie ses activités de classe pour déterminer la **structure sous-jacente** que l'enseignant donne à sa classe;
3. une **suite au relevé**. L'enseignant fournit les renseignements supplémentaires pour donner une meilleure image des routines prévues dans sa classe.

Phase B : enregistrements sur vidéo

4. deux à quatre **enregistrements sur vidéo** d'activités de classe (environ 20 minutes chacune) afin de déterminer la **structure** naturelle (**manifeste**) des activités de classe et des routines qui peuvent se dégager.

Phase C : analyses des observations

6. l'analyse des observation afin de déterminer les pratiques et les routines;

7. la vérification de ces observations si le temps le permettait.

Des périodes de 20 minutes furent choisies pour fins de recherche après avoir défini la structure sous-jacente des classes, car la sélection doit se pencher surtout sur des périodes d'interaction où les élèves prennent le plus d'initiatives pour interagir et communiquer.

Quatre classes dans chaque région furent observées et filmées de deux à quatre fois durant une année scolaire. Vu l'envergure du projet, l'importance de suivre les classes d'un niveau à l'autre et de bien gérer les données recueillies, seulement ces classes ont fait l'objet d'une recherche ethnographique détaillée et approfondie, telle que décrite dans la section «méthodes et procédures» de cet article. Les élèves des trois autres classes du secondaire dans le Nord-est ne furent pas observés ou filmés, mais ont participé au sondage et ont subi des tests normalisés.

Chapitre 4
RÉSULTATS

Dans le chapitre 1, cette recherche avait formulé certains objectifs intermédiaires. En particulier, elle se proposait

dans un premier temps, d'étudier certaines caractéristiques du milieu minoritaire francophone, particulièrement à ce qui concerne l'Ontario, et d'examiner l'identité du foyer francophone en relation avec ce milieu;

dans un deuxième temps, d'examiner les matériaux utilisés à l'école qui peuvent favoriser le développement de compétences;

dans un troisième temps, d'adresser la question de l'identité ethnique en relation avec le développement de compétences culturelles et de communication;

dans un quatrième temps, d'identifier des facteurs opérants dans le développement de compétences communicatives;

dans un cinquième temps, d'examiner les conditions de classe et les stratégies pédagogiques qui influencent le développement et la rétention de compétences de communication.

Voici maintenant les résultats de recherche en relation avec ces objectifs :

LE FOYER ET LE MILIEU

Le milieu minoritaire et l'identité au foyer

Le contexte socio-culturel

Comme le démontre la figure 7, la proportion des parents des élèves participants à l'étude qui ont le français comme langue maternelle n'est pas moins élevée dans le Nord-ouest que dans le Nord-est. La distribution socio-économique est semblable dans les deux régions.

figure 7

La langue maternelle des enfants

Dans les deux régions, la majorité des élèves participants à la recherche ont le français comme langue maternelle. La seule différence significative entre les classes d'une région à une autre se trouve au niveau de la 6e année (chi carré = 6.10 à 1 degré de liberté, significatif au 5%). L'étude a démontré que seulement 15 élèves sur 22 (ou 68%) des élèves en 6e année participants à l'étude dans le Nord-est de l'Ontario ont le français comme langue maternelle, tandis que 100% de l'échantillonnage dans le Nord-ouest avait le français comme langue maternelle.

figure 8

Figure 7.1 – LE CONTEXTE SOCIO–CULTUREL

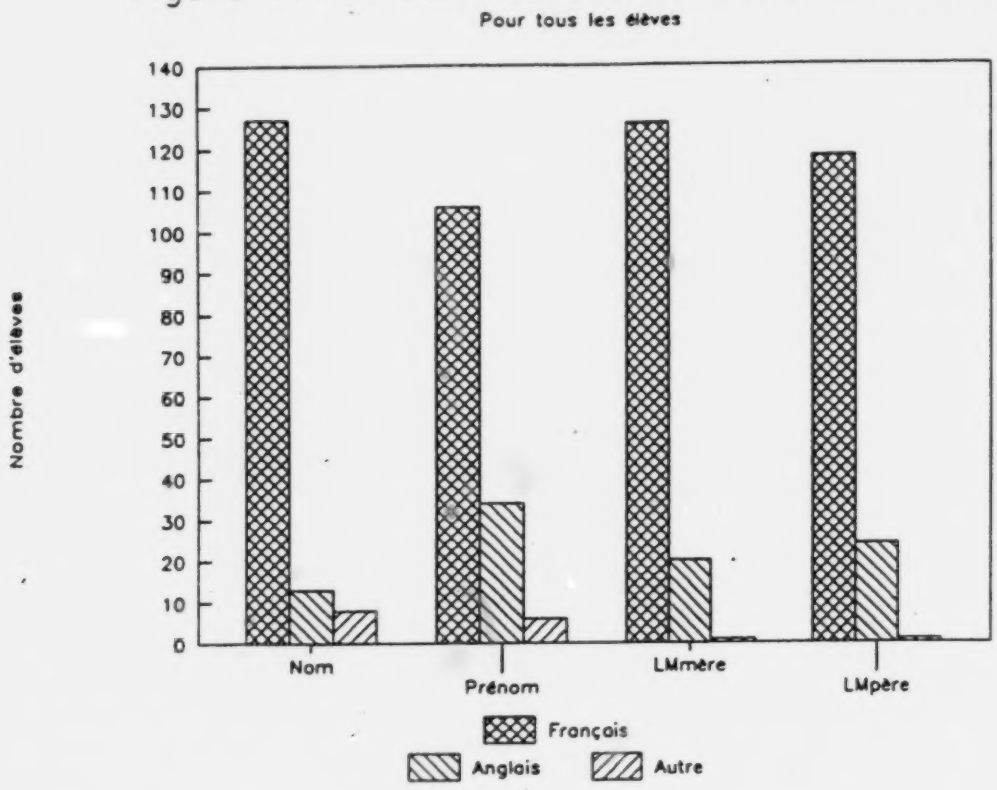


Figure 7.2 – LE CONTEXTE SOCIO-CULTUREL

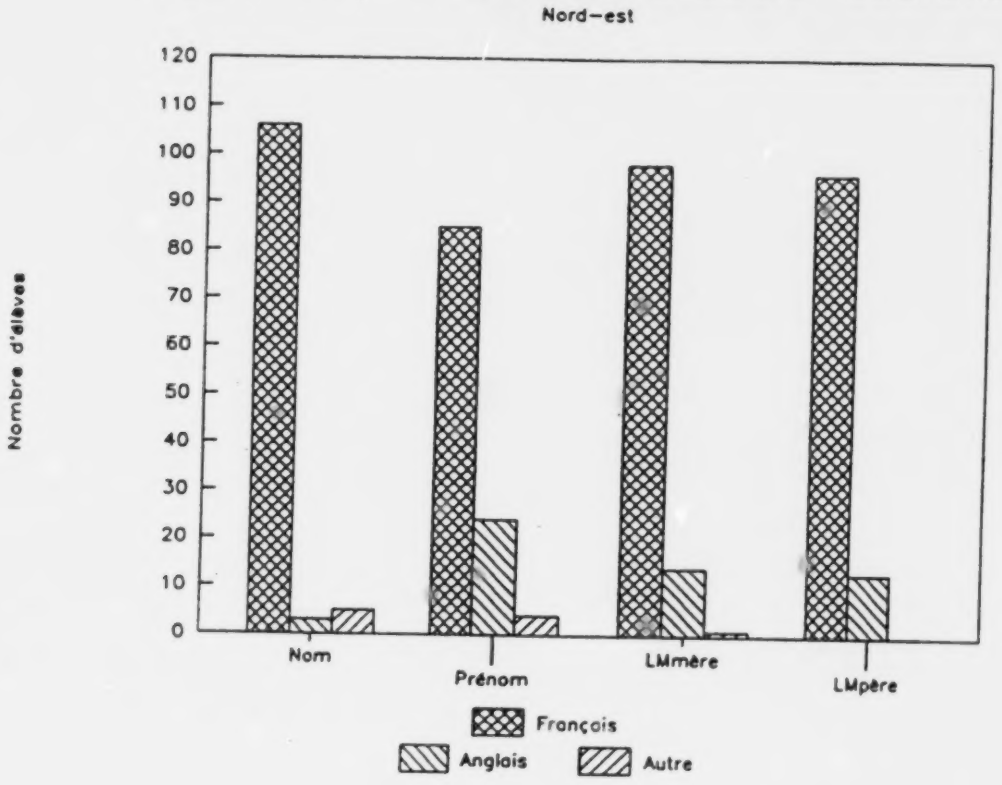


Figure 7.3. – LE CONTEXTE SOCIO–CULTUREL

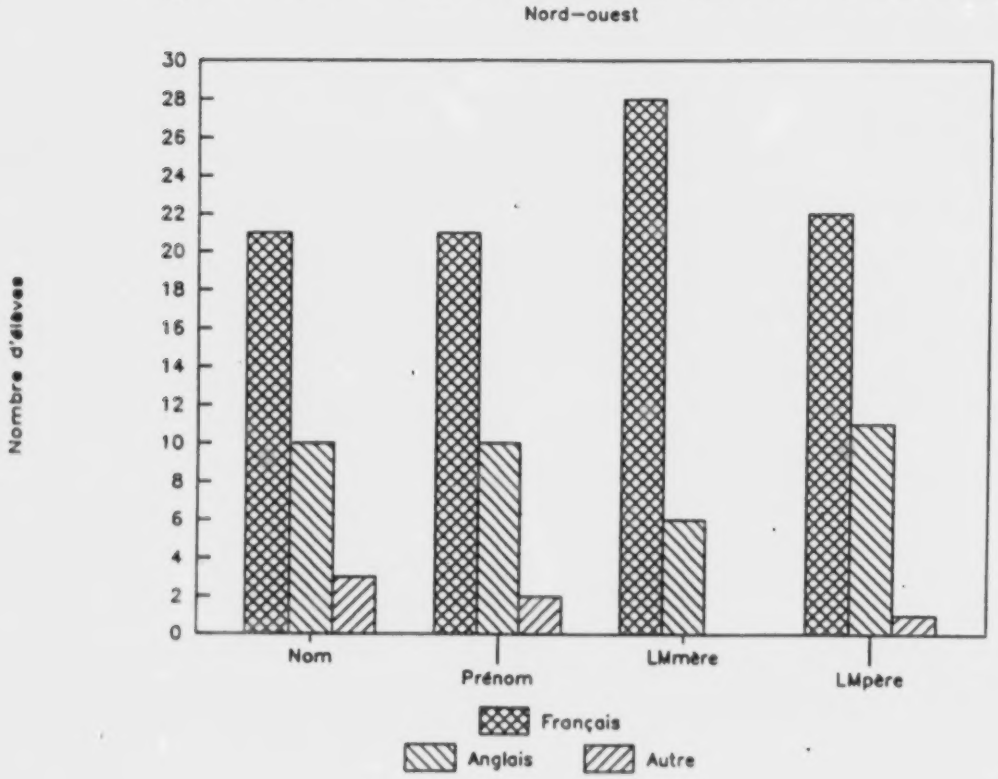


Figure 7.41 –LE CONTEXTE SOCIO–CULTUREL

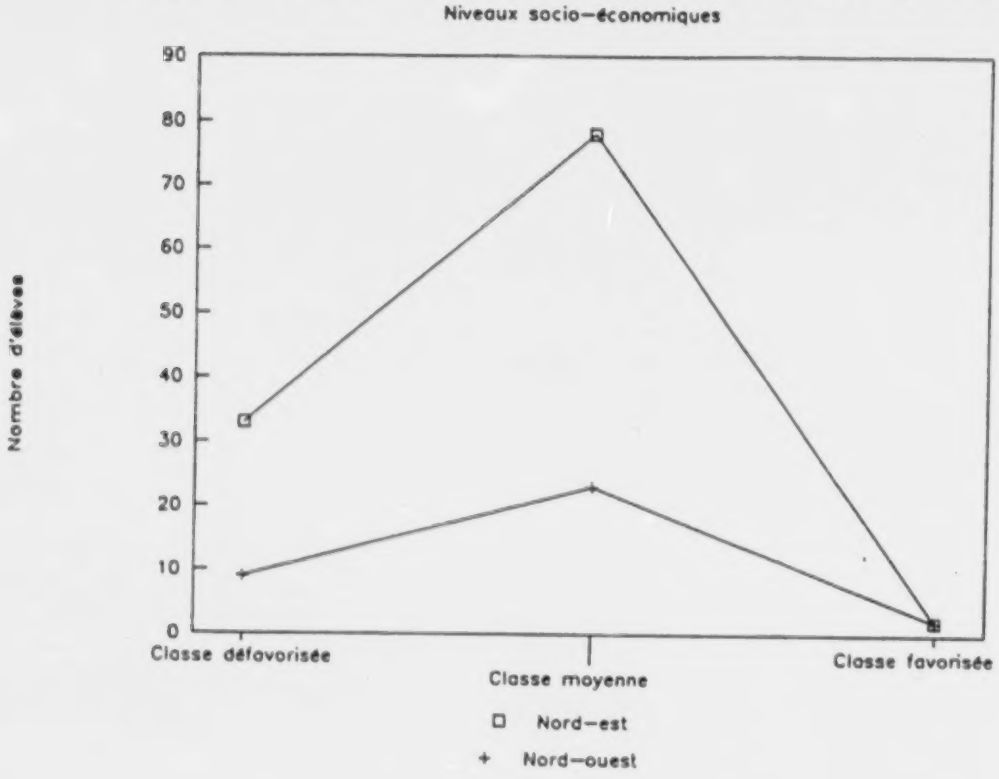


Figure 7.42 –LE CONTEXTE SOCIO–CULTUREL

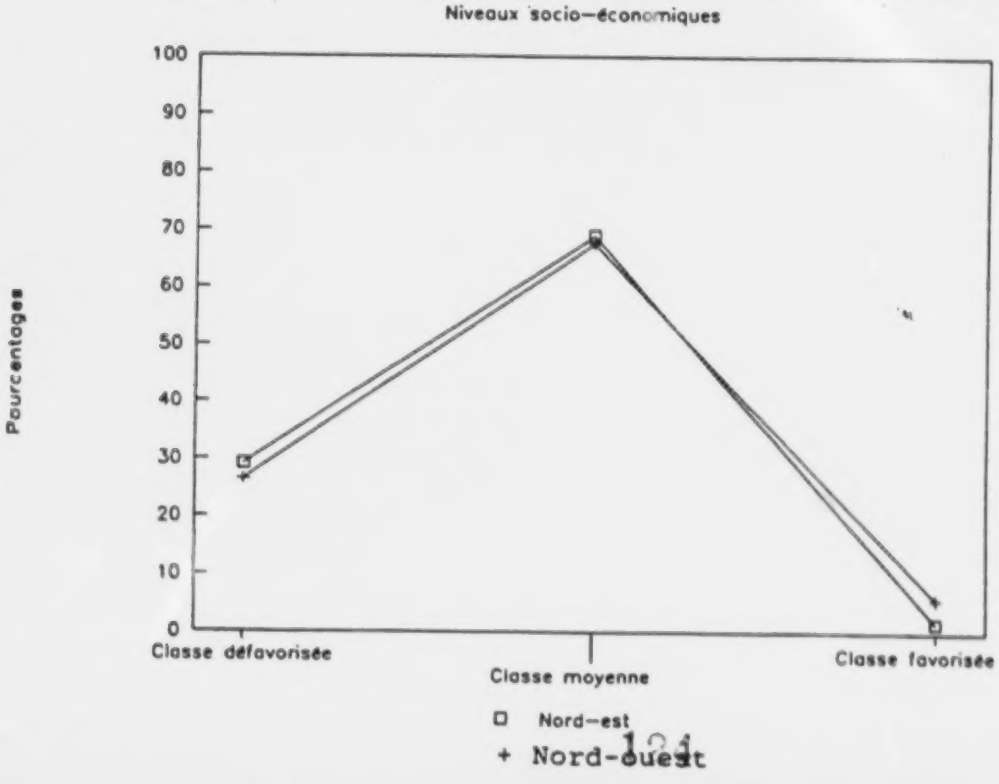


Figure 7.5 – LE CONTEXTE SOCIO-CULTUREL

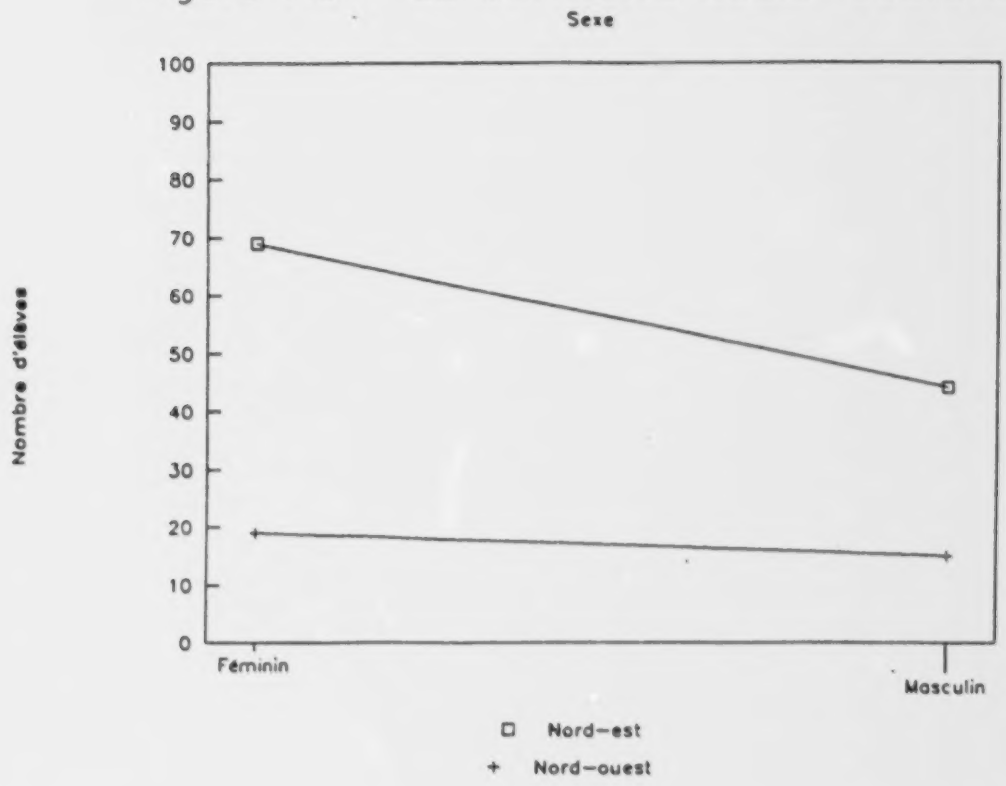


Figure 7.6 – LE CONTEXTE SOCIO-CULTUREL

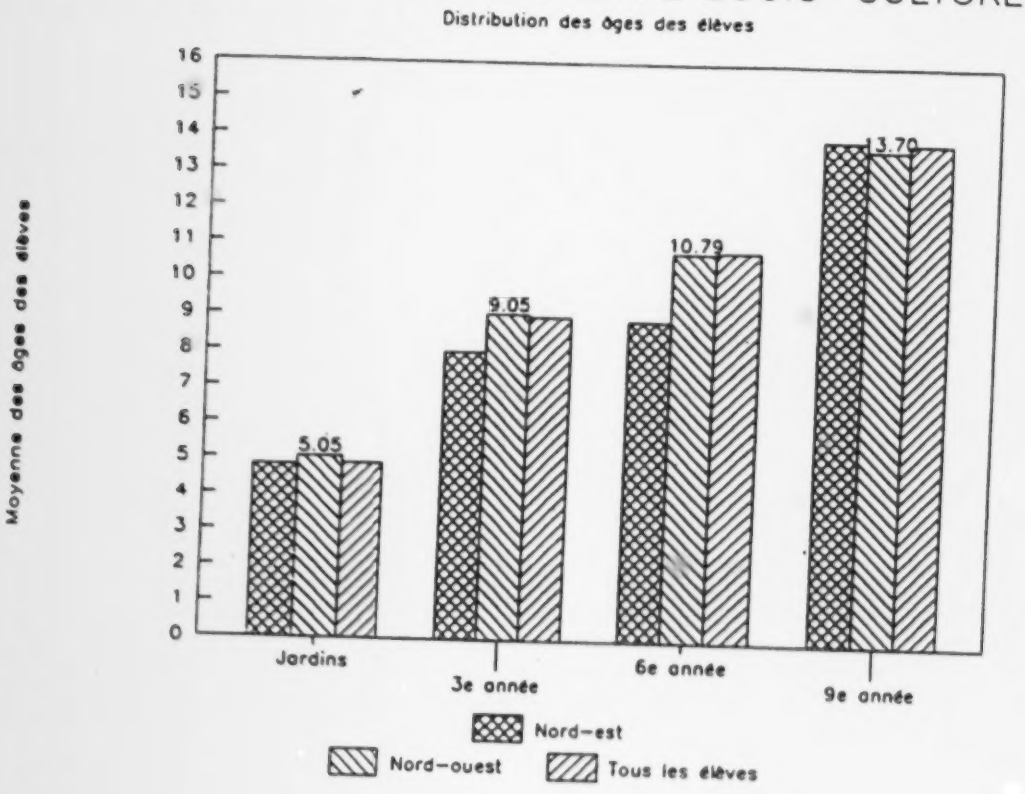


Figure 8.1 – Langue maternelle

Jardin à la 9e

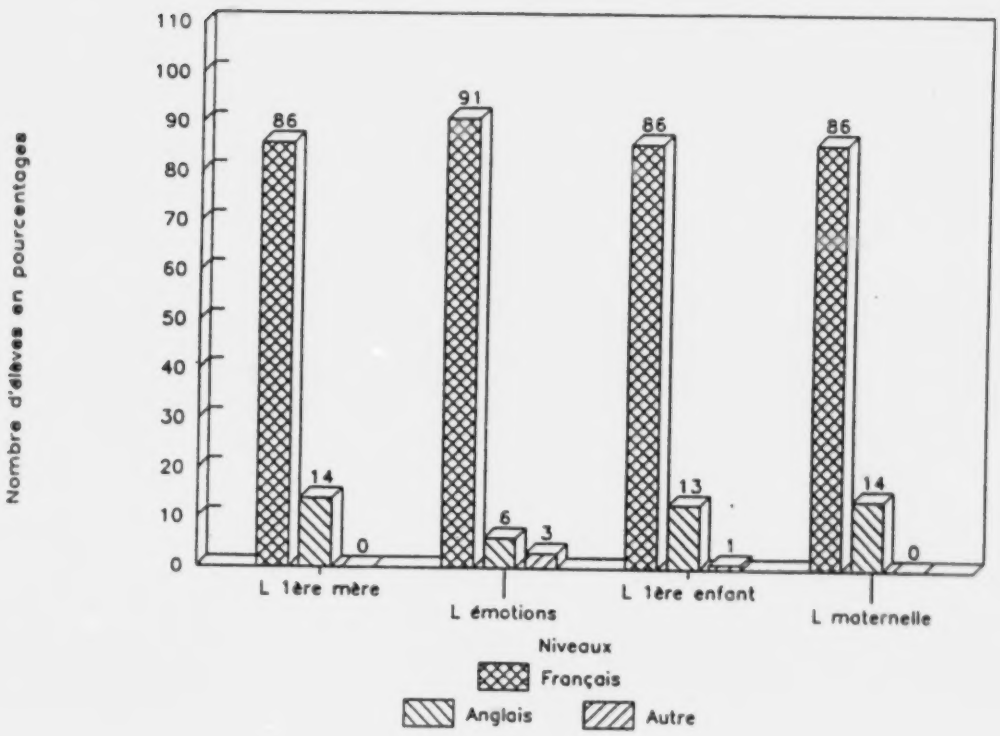
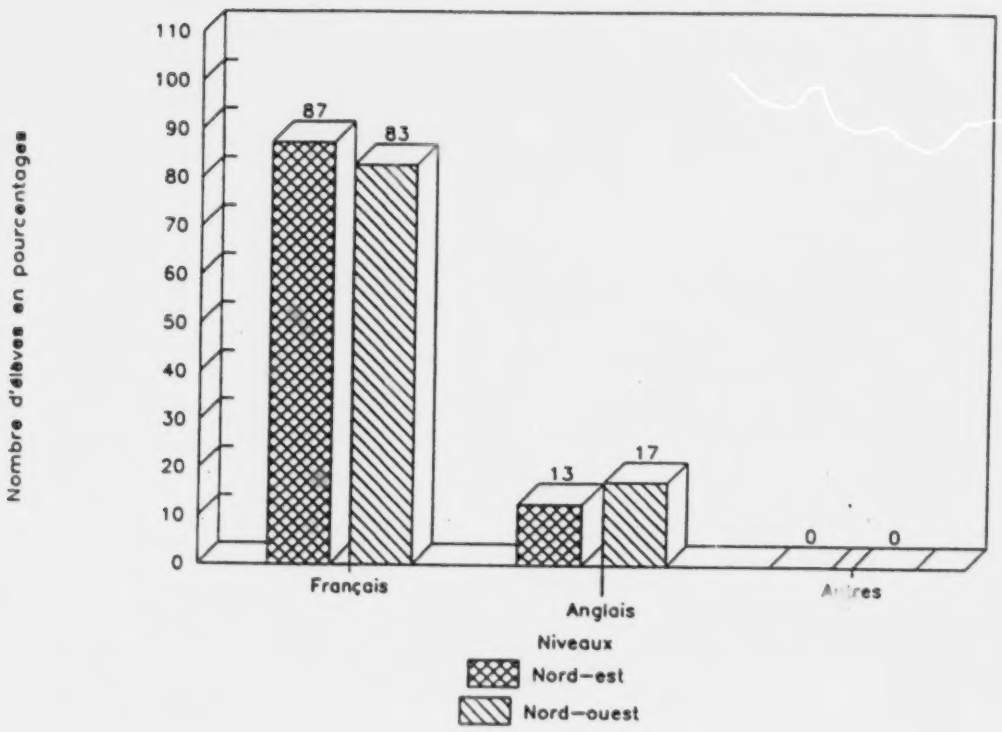


Figure 8.2 – Langue maternelle

Nord–est et Nord–ouest de l'Ontario



Le réseau de contacts

Les élèves disent qu'ils parlent plus français en famille et à l'école que n'importe où ailleurs, à l'exception de la 9e année dans le Nord-ouest, qui a tendance à parler plus anglais avec les pairs, même à l'école.

figure 9

Influences sur le foyer

Il existe des différences entre entre les régions en rapport avec les influences du milieu et les influences de réseaux. Cela peut-être attribuable au fait que le français est plus minoritaire dans le Nord-ouest.

figure 10

Les personnes significatives de jeunes adolescents

Les adolescents considèrent que les personnes qui les ont le plus influencés dans leurs vies sont leurs parents. Ensuite viennent les grands-parents et les amis.

figure 11

Figure 9.1 — Le réseau de francophones

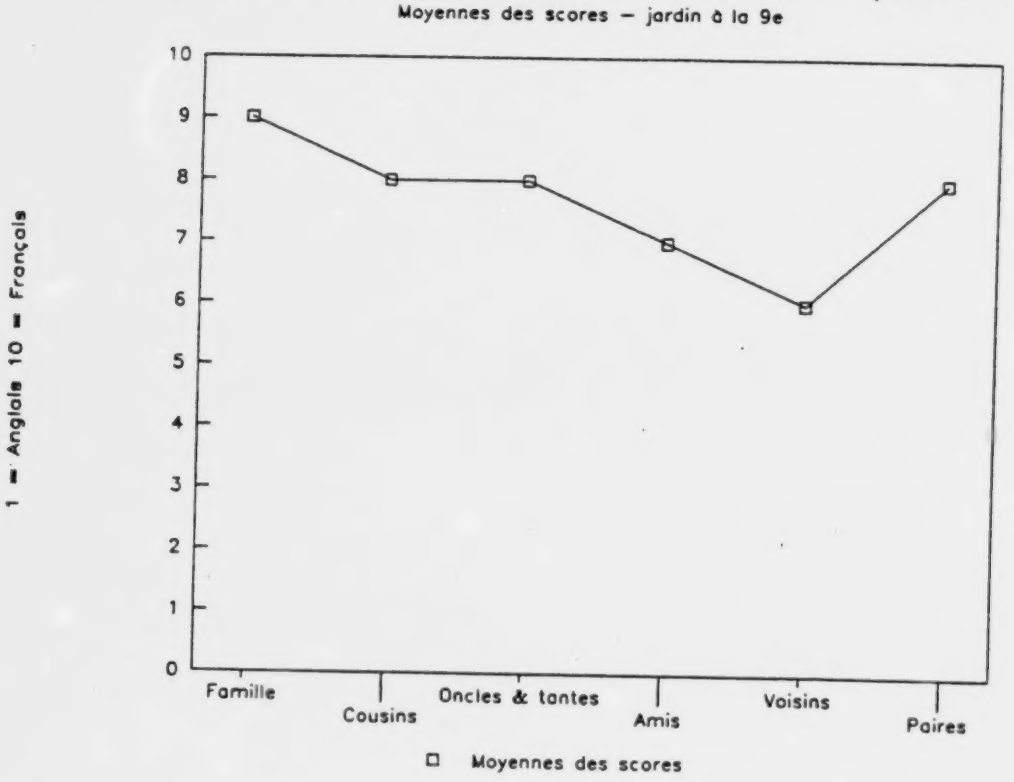


Figure 9.2 — Le réseau de francophones

Moyennes par région — jardin à la 9e

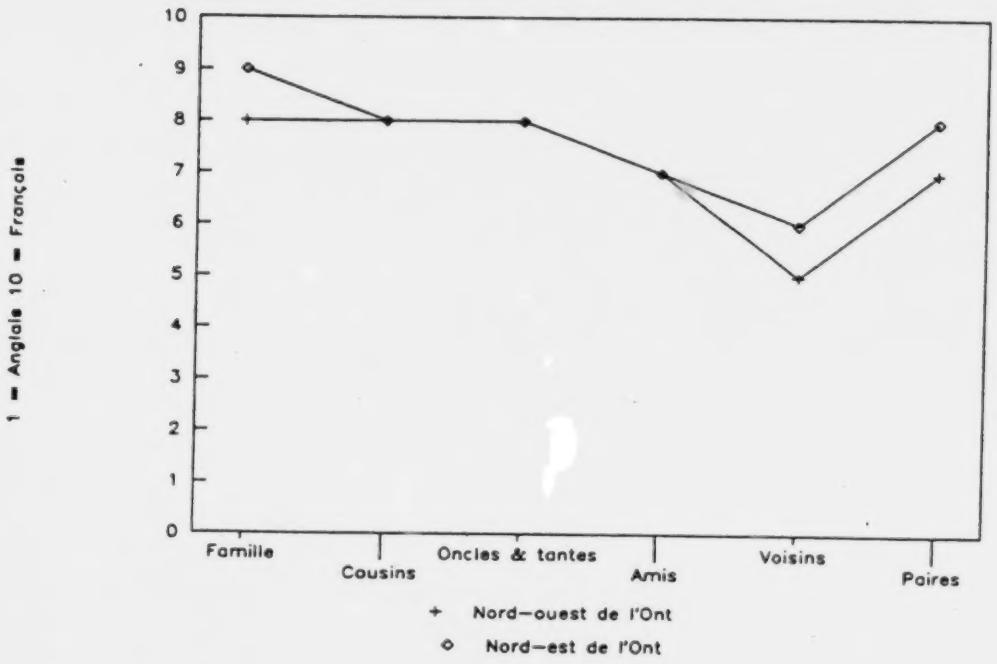


Figure 9.3 — Le réseau de francophones

Moyennes par sexe — jardin à la 9e

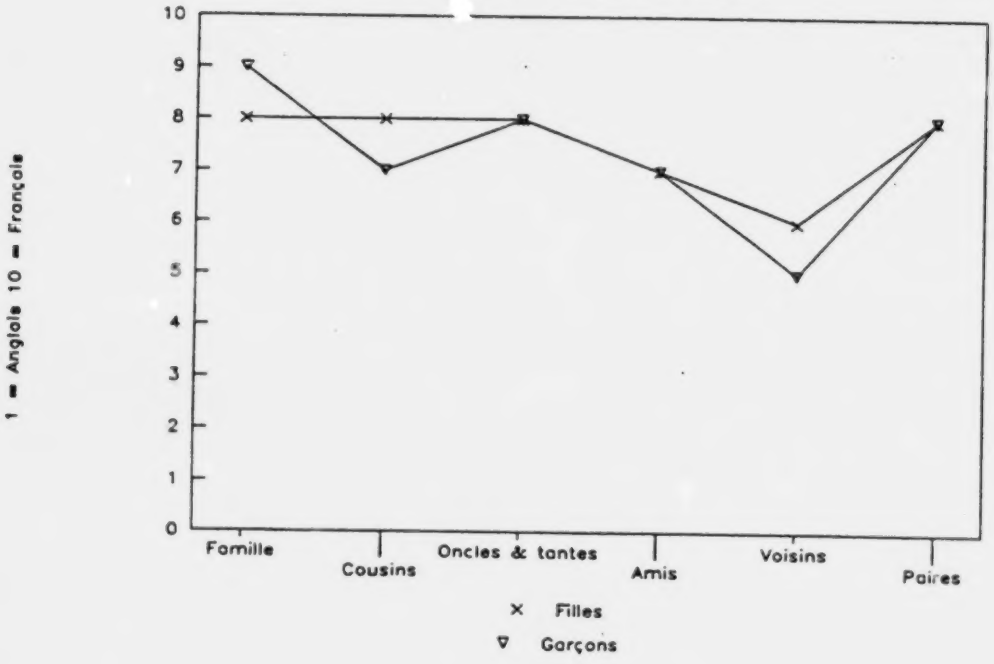


Figure 9.4 – Le réseau de francophones

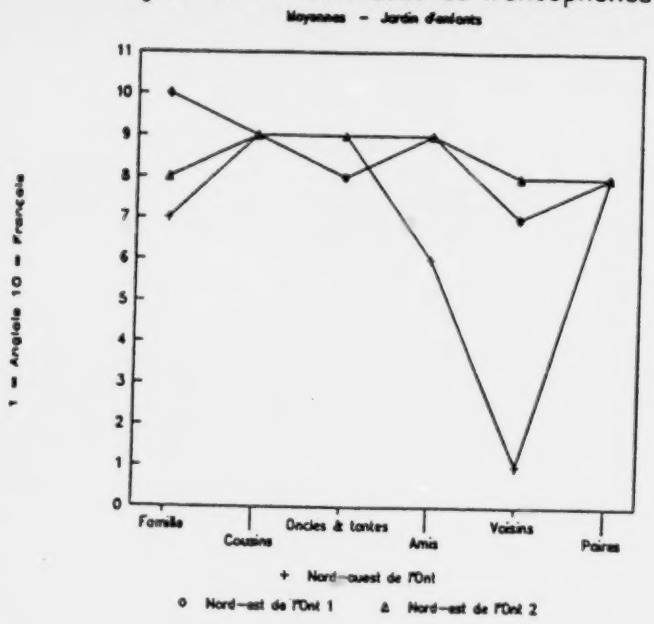


Figure 9.5 – Le réseau de francophones

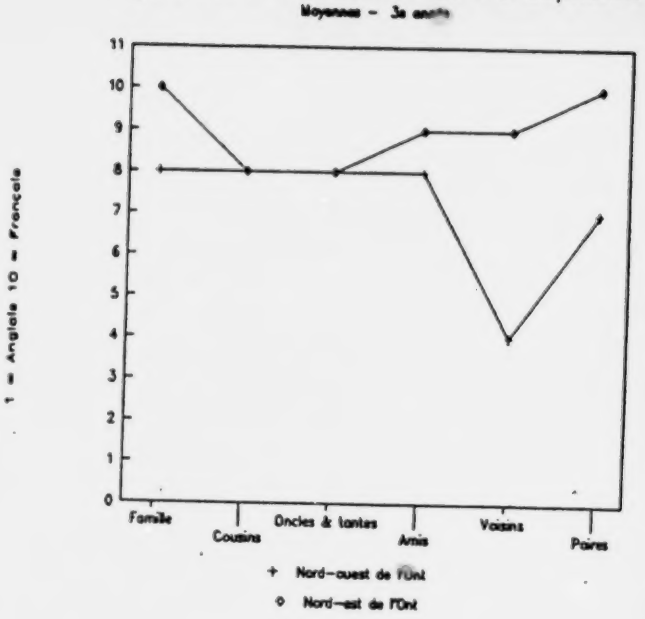


Figure 9.6 – Le réseau de francophones

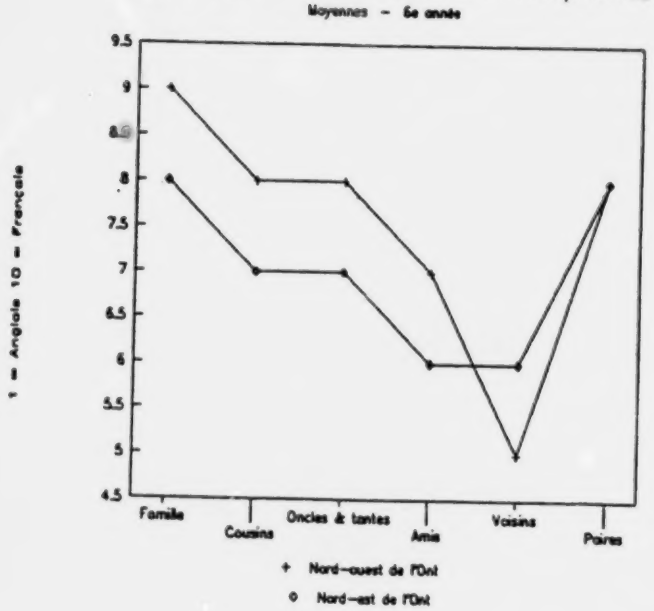


Figure 9.7 – Le réseau de francophones

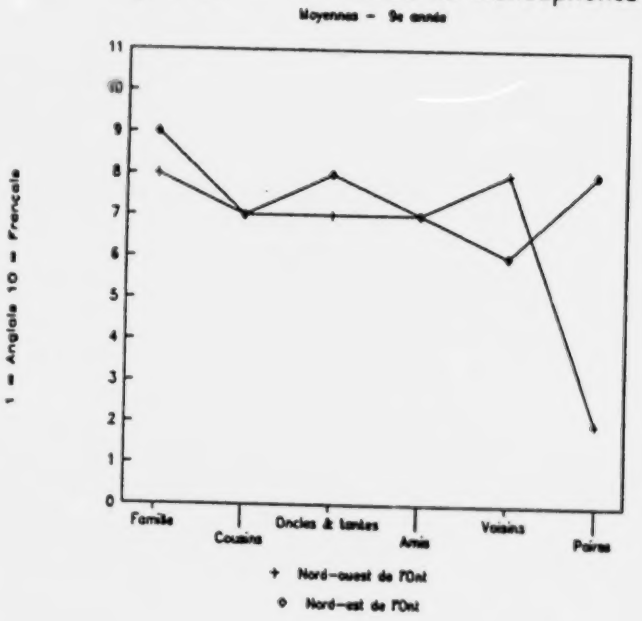


Figure 10

INFLUENCES SUR LE FOYER
Nord-est de l'Ontario

	Les amis sont	vitalité du milieu est	le réseau de francophones est	Moyennes
	(1 = surtout anglais; 9 = surtout français)			
Jardin	7	5	9	7.00
3e année	6	5	9	6.66
6e année	5	5	7	5.66
9e annéee	6	5	7	6.00
Moyennes	6.00	5.00	8.00	

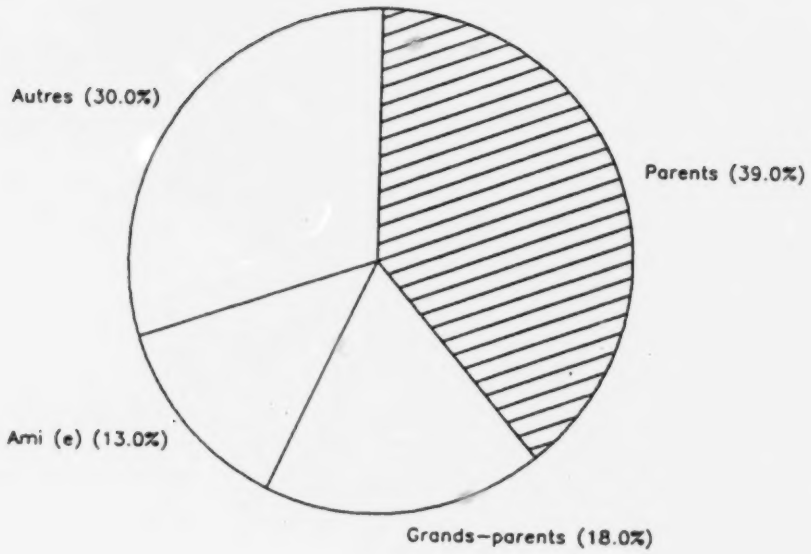
INFLUENCES SUR LE FOYER
Nord-ouest de l'Ontario

(1 = surtout anglais; 9 = surtout français)

	Les amis sont	vitalité du milieu est	le réseau de francophones est	Moyennes
Jardin	8	1	7	5.33
3e année	5	3	7	5.00
6e année	5	2	7	4.66
9e annéee	4	5	8	5.66
Moyennes	5.50	2.75	7.25	

Figure 11

Personnes significatives



Souvenirs significatifs décrits par les jeunes

Les jeunes disent que les souvenirs qui les ont marqués le plus sont ceux touchant la famille. En réponse à une question ouverte, ils soulignent particulièrement les voyages et les visites, les expériences avec parents et amis, les événements uniquement agréables ou traumatisants, les talents ou réussites personnelles ou ceux d'un parent. À l'exception des voyages para-scolaires, l'école n'est presque pas mentionnée par les élèves.

figure 12

La vitalité au foyer

La perception des élèves est qu'ils ont une assez grande facilité à exprimer leurs émotions. Environ la moitié utilisent le français pour exprimer ces émotions. La majorité des élèves utilisent le français pour prier. La langue utilisée avec les parents et la parenté, même au secondaire, est surtout le français.

figure 13

Figure 12

SOUVENIRS SIGNIFICATIFS DÉCRITS PAR LES JEUNES
Les jeunes du secondaire

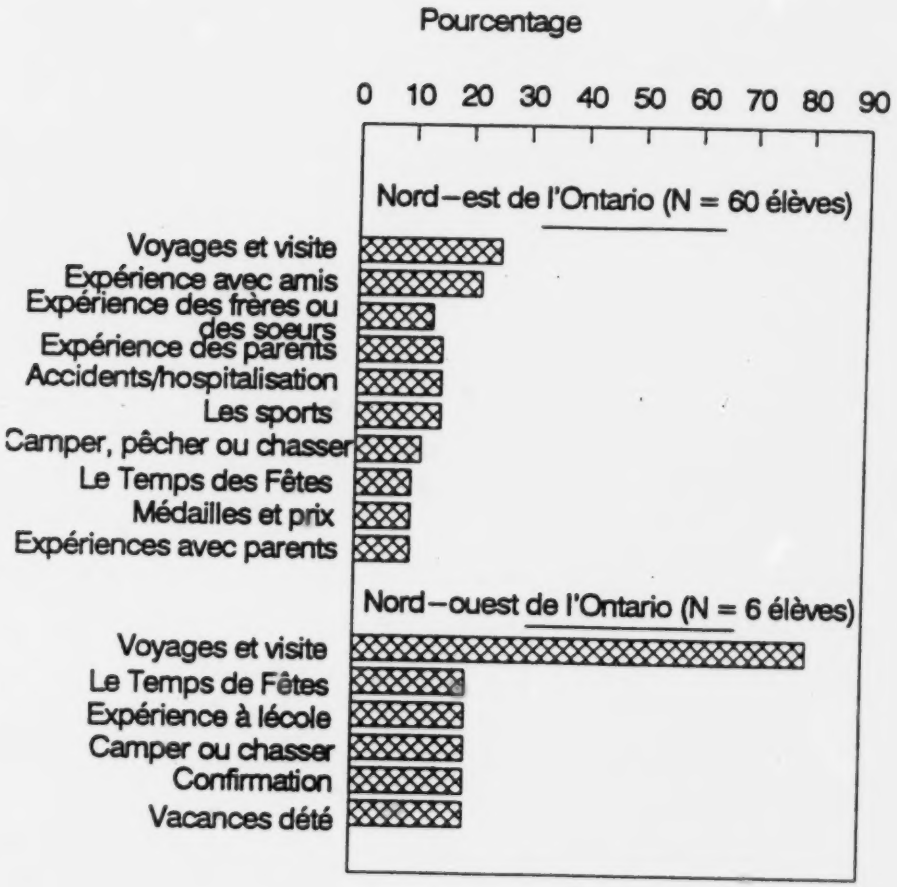


Figure 13.11

VITALITÉ AU FOYER

Langue des émotions : facilité d'expression

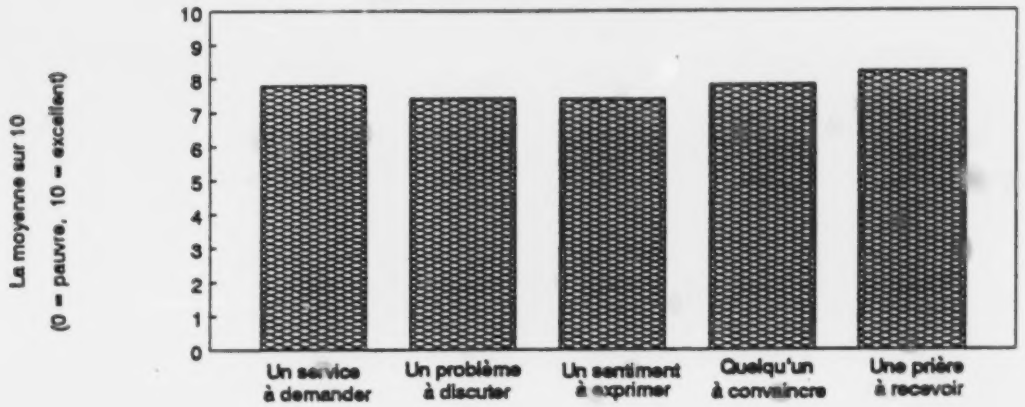


Figure 13.12

VITALITÉ AU FOYER

Langue des émotions : Langue utilisée

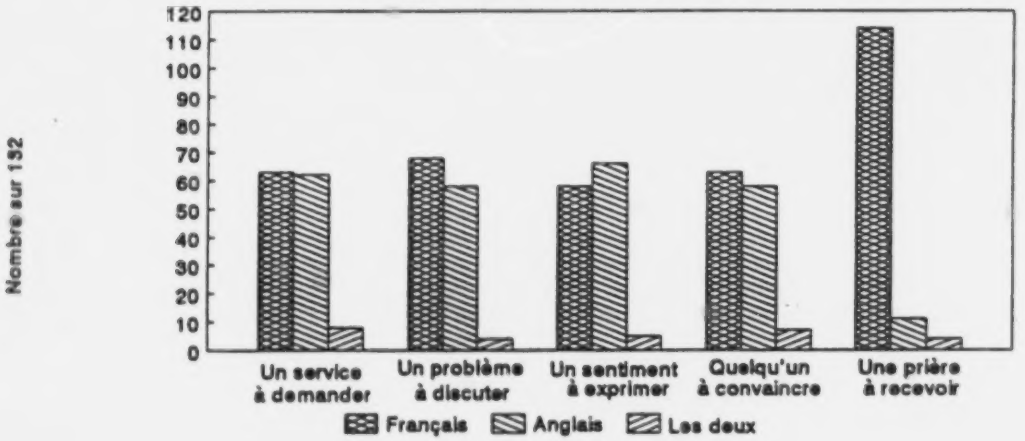
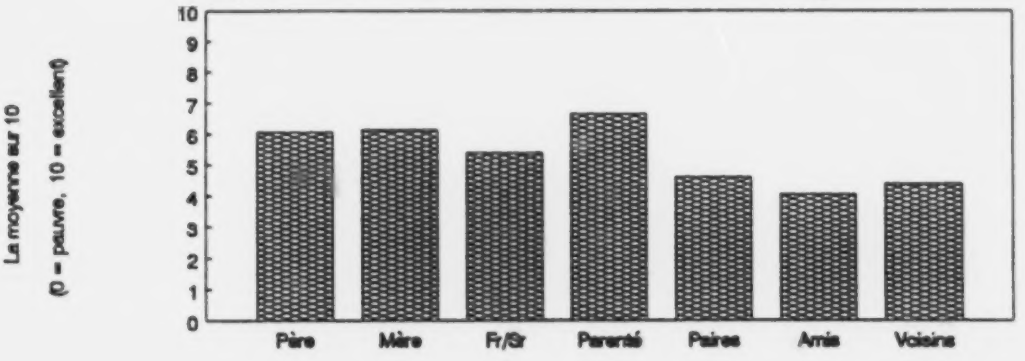


Figure 13.13

VITALITÉ AU FOYER

Langue des émotions : Communication avec les personnes significatives



Identité ethnique, compétences culturelles et de communication

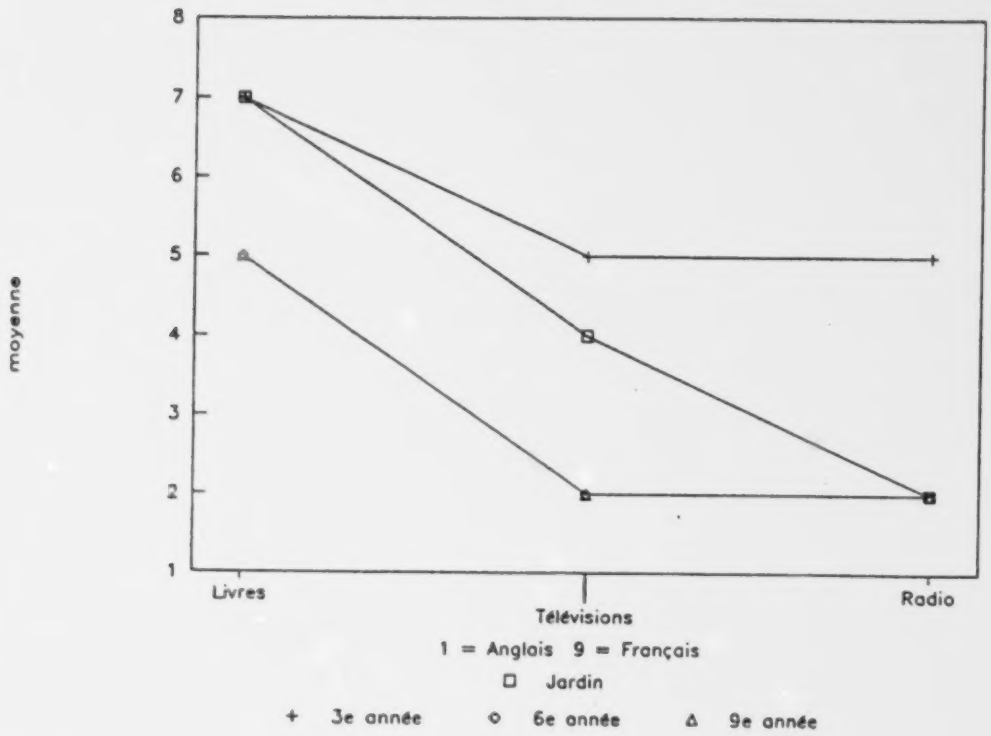
La fréquence de contacts avec les médias

Dans les deux régions, les élèves sont plus exposés aux médias anglais. Ce résultat est consistant avec celui de Desjarlais (1983) qui concluait que «la langue préférée des émissions de télévision des enfants est l'anglais». Cependant, au secondaire, sur une échelle de 1 à 9 (surtout en anglais = 1 à surtout en français = 9), la moyenne démontre un intérêt plus élevé pour ce qui est de la lecture de livres (5) et des services religieux (8). L'institution religieuse est le seul média francophone qui a tendance à attirer les élèves consultés vers le français. Possiblement, cela est dû au fait (comme le démontre la figure 13.12) que la langue maternelle est aussi la langue des sentiments religieux.

figure 14

Figure 14 – LES MÉDIAS:

FRÉQUENCE DES CONTACTES



1 = Anglais 9 = Français

□ Jardin

\+ 3e année ◇ 6e année △ 9e année

Les émissions de télévision, de radio, les livres, revues ou journaux que les jeunes disent préférer regarder, écouter ou lire

Les élèves non seulement regardent la télévision et écoutent la radio surtout en anglais, mais ils s'intéressent davantage aux émissions en anglais. La question était posée en fonction des émissions qu'ils préfèrent regarder.

L'émission de télévision qui est favorisée par tous les élèves à l'élémentaire est **Full House**. Parmi les émissions de télévision en français, les élèves du secondaire préfèrent **le hockey** et **Coup de foudre**. À la radio, ils s'intéressent surtout au hockey.

En ce qui concerne les livres, journaux ou revues en français, le nombre d'élèves qui ont répondu est peu élevé. Dans le Nord-est de l'Ontario, les jeunes du niveau intermédiaire (élémentaire et secondaire) ont mentionné surtout le journal **Le Voyageur**, suivi des revues **Filles** et **Filles d'aujourd'hui**. Dans le Nord-ouest, Robert Munch et J'aime lire ont ressorti.

figure 15

A noter que lors d'une visite à une station de radio et de télévision dans le Nord-est, les élèves ont exprimé presqu'à l'unanimité des sentiments positifs face à leur visite, mais des sentiments clairement négatifs par rapport aux émissions de radio et de télévision en français. Les médias francophones en Ontario ne semblent pas s'addresser aux jeunes de cette province, mais semble surtout adresser l'élite de l'Ontario français.

Figure 15.11a

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNES DISENT PRÉFÉRER ECOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de télévision que les élèves aiment surtout regarder: Nord–est de l'Ontario

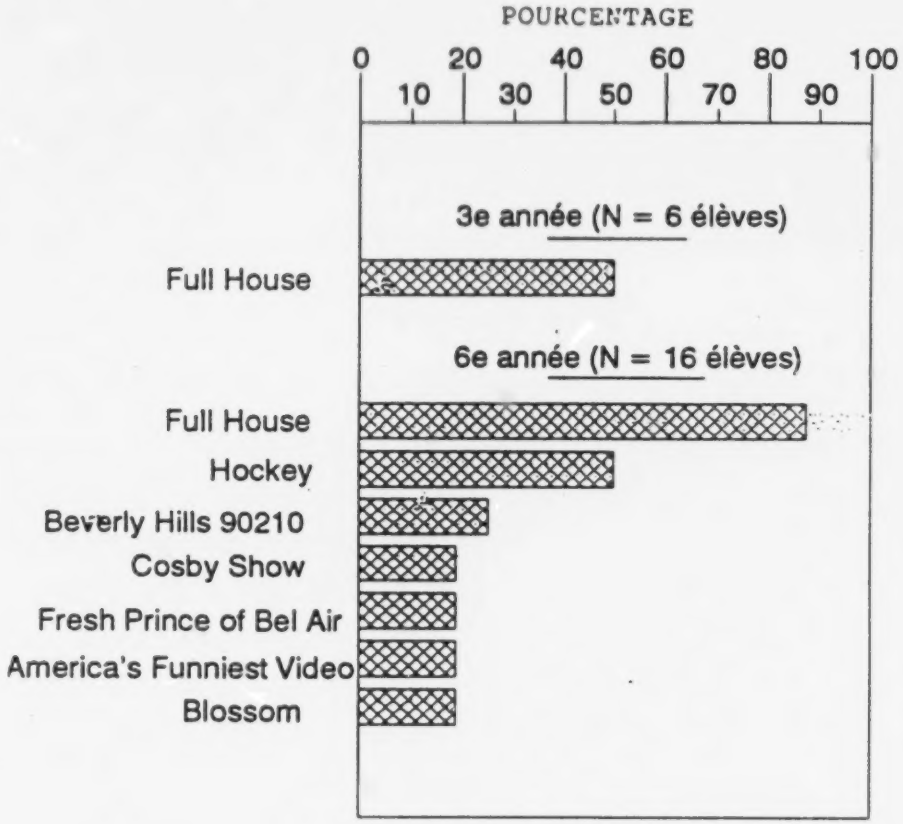


Figure 15.11b

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNES DISENT PRÉFÉRER ECOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de télévision que les élèves aiment surtout regarder: Nord–ouest de l'Ontario

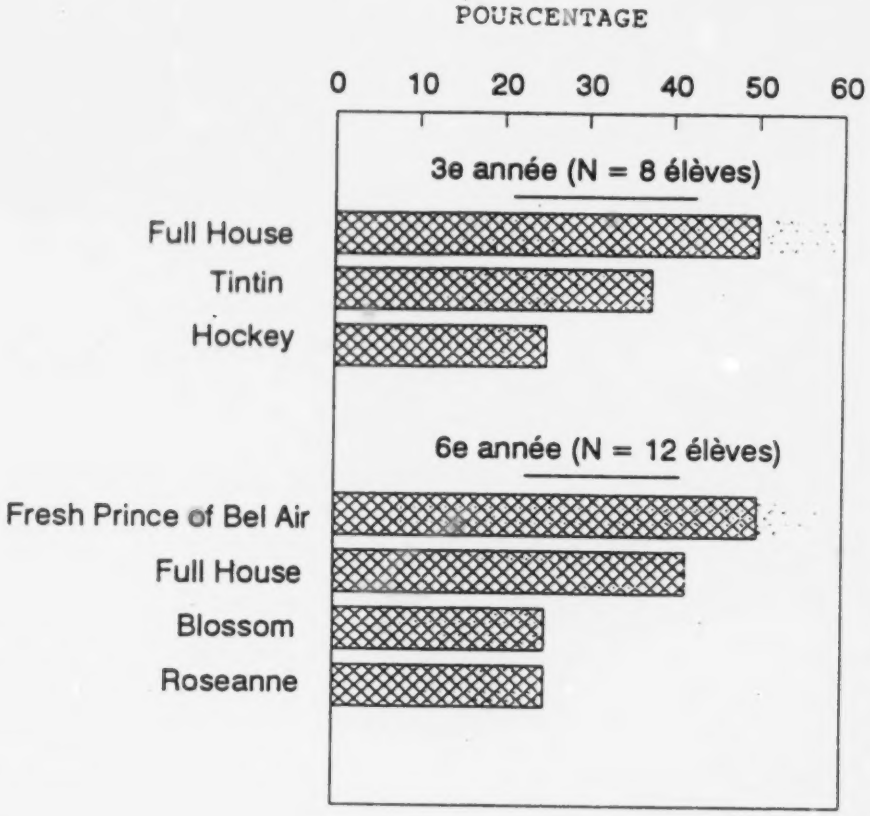
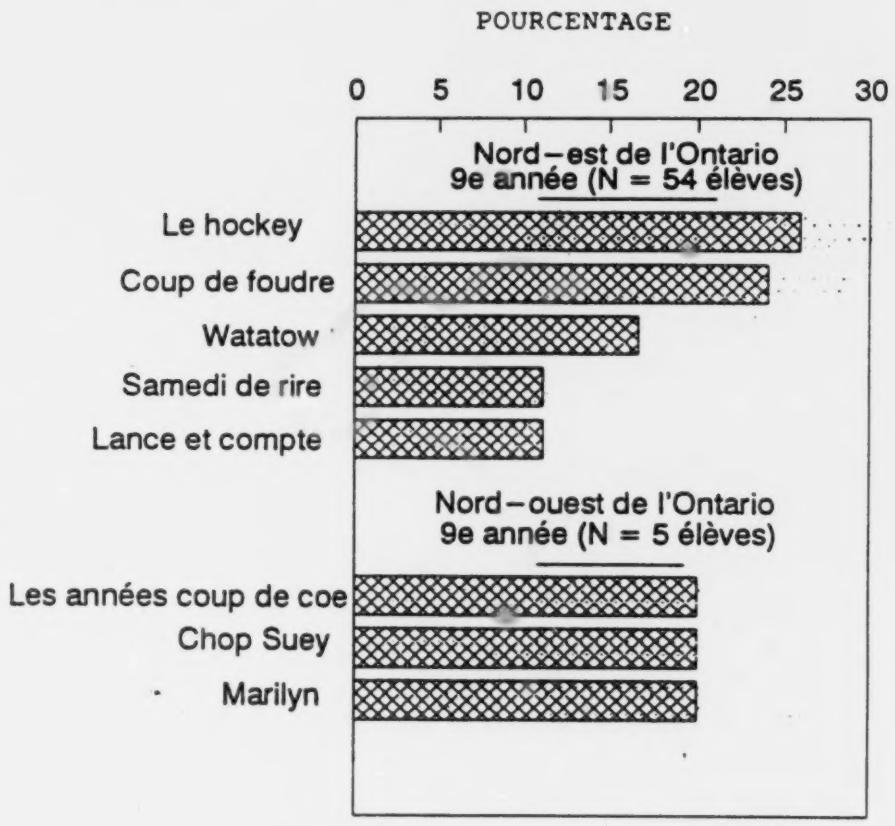


Figure 15.12

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNES DISENT PRÉFÉRER ECOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de télévision EN FRANÇAIS que les élèves aiment surtout regarder:



Les élèves qui s'identifient comme Francophones viennent d'un milieu où le français est plus prédominant. Les Franco-Ontariens perçoivent légèrement un plus haut degré d'affiliation francophone que les Ontariens bilingues (figure 36).

Les gens qui s'identifient comme Francophones, Franco-Ontariens et Ontariens bilingues ont obtenu des résultats scolaires comparables (figure 35). Les Ontariens bilingues, cependant, semblaient éprouver plus de difficultés sur le test normatif. Mais, il faut noter que le test normatif en français, en 6e année, utilisait des textes québécois.

Selon Erikson, une identité personnelle claire encourage le développement de compétences; une identité vague conduit à «une diffusion de rôles, à la confusion et à un sentiment d'aliénation durable» (Cloutier, 1982, p.19). Est-ce vrai, aussi, pour une identité ethnique?

Comme l'identité d'un enfant (et les comportements qu'il implique) est forgée par l'identité des parents (Bandura, 1977), l'identité du foyer se fait au niveau du réseau qui définit son ethnicité et des institutions qui alimentent cette culture communautaire (Linton, 1977). Vouloir remplacer cette culture et lui nier la valeur de son bilinguisme, n'est-ce pas de tenter de lui enlever une partie de ses expériences qui constituent une partie de lui-même?

La langue maternelle se développe d'abord en relation avec la culture du foyer (voir la réponse à la question #9). Ensuite viennent le milieu (avec ses attentes socio-culturelles de la société majoritaire anglophone) et l'école (avec ses attentes scolaires de la société majoritaire francophone) (figure 46).

Parce que les attentes de la société d'accueil ont tellement d'influence, il faut contrebalancer par l'école et les institutions

Figure 15.21b

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de radio que les élèves aiment surtout écouter: Nord–ouest de l'Ontario

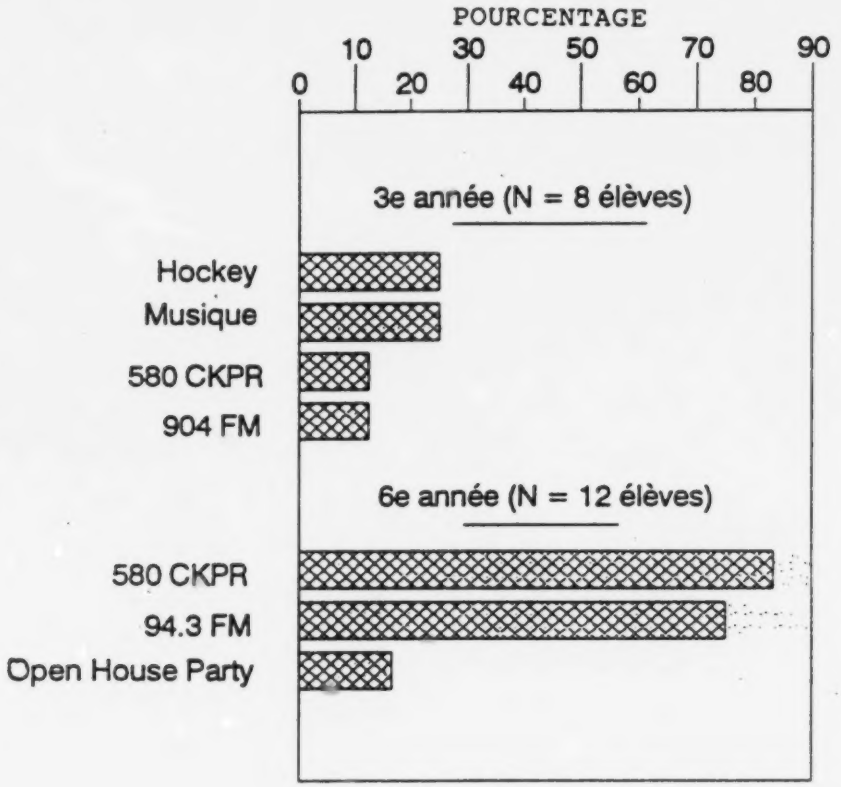


Figure 15.22

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de radio EN FRANÇAIS que les élèves aiment surtout écouter: Nord-est de l'Ontario

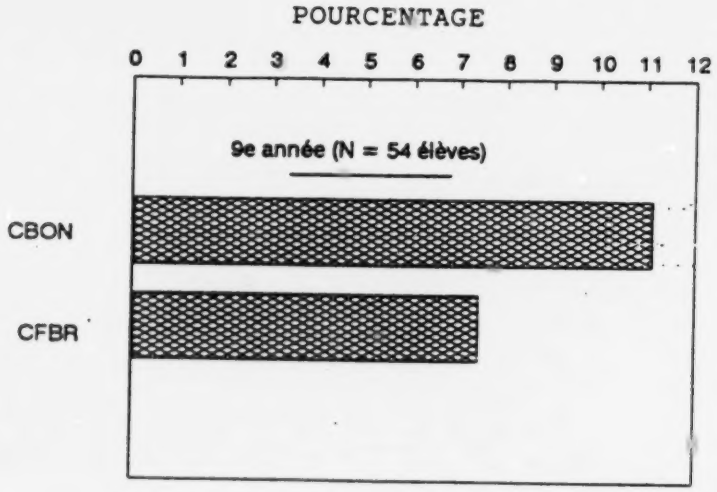


Figure 15.3a

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 livres, journaux ou revues EN FRANÇAIS que les élèves aiment surtout lire ou regarder: Nord–est de l'Ontar IO

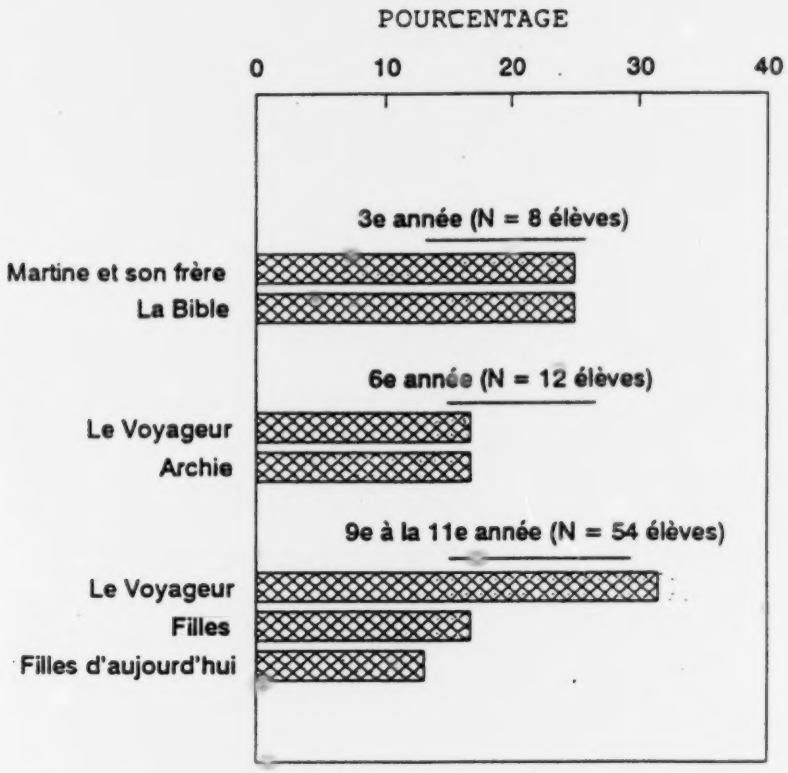
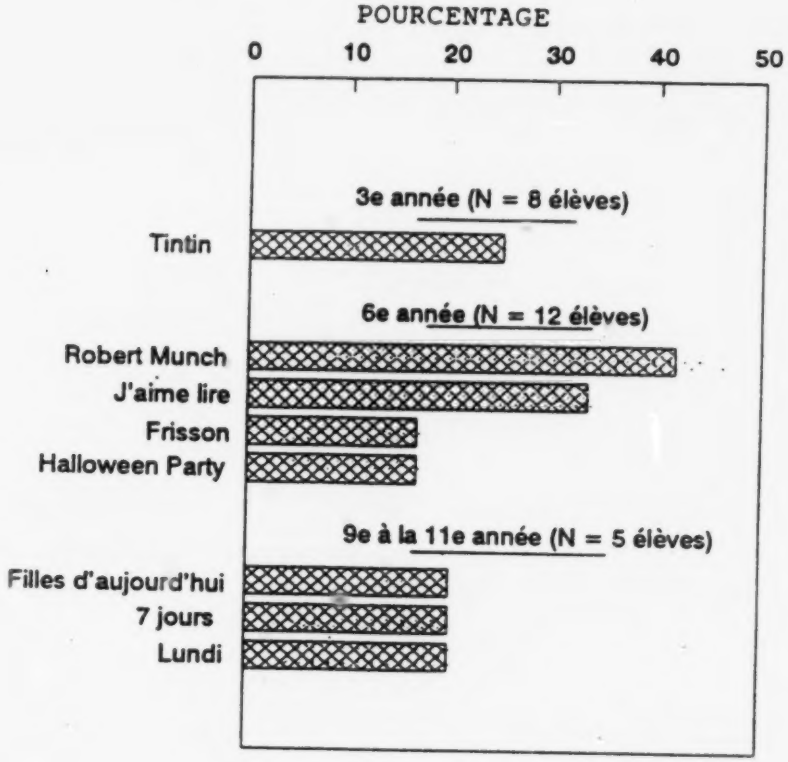


Figure 15.3b

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 livres, journaux ou revues EN FRANÇAIS que les élèves aiment surtout lire ou regarder: Nord–ouest de l'Ontario



Les situations où les jeunes disent qu'ils parlent français à l'extérieur de la classe

Les élèves disent qu'ils parlent français surtout au repas (maison, cafétéria, restaurant), au jeu, au téléphone, en magasinant, en faisant des devoirs, en exprimant des sentiments (discussions personnelles ou en famille, des chicanes).

figure 16

Les situations où les jeunes disent qu'ils parlent français à l'école

Les réponses des élèves illustrent qu'ils parlent français surtout pour effectuer des tâches académiques (comme les devoirs qui se font à la maison) ou pour discuter de questions d'ordre scolaire. Les raisons données pour fins socio-culturelles sont peu nombreuses.

figure 17

Les valeurs : j'accorde de l'importance à

Les élèves en 9e année donnent plus d'importance à leur éducation qu'ils n'en donnent aux activités d'école, à leur avenir qu'à l'histoire des ancêtres, aux activités sociales et aux sports qu'à la grammaire, à l'église ou aux journaux.

figure 18

Figure 16.1

LE FOYER ET LE MILIEU
Le français à l'exterieur de la classe
Nord–est de l'Ontario

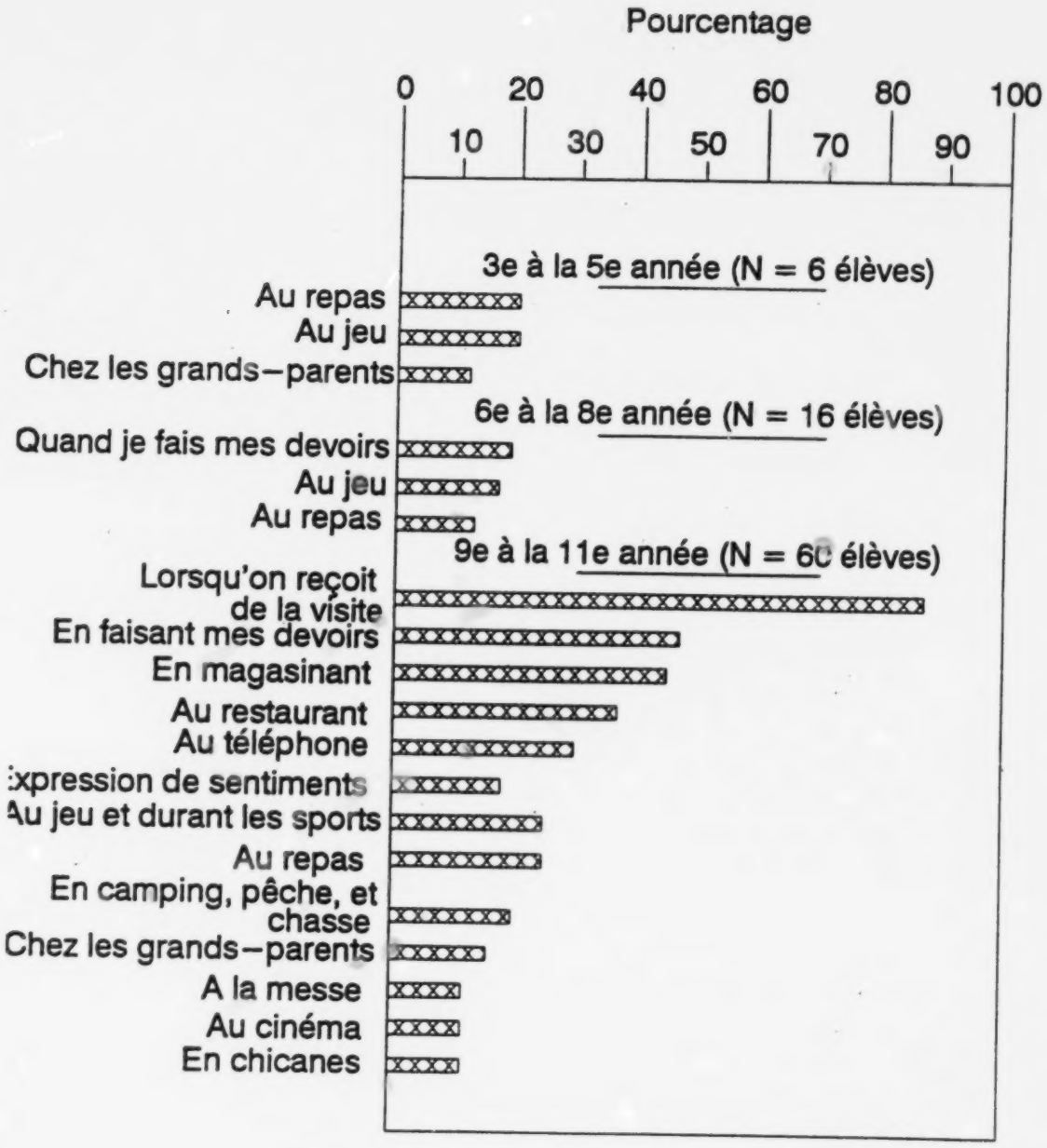


Figure 16.2

LE FOYER ET LE MILIEU
Le français à l'exterieur de la classe
Nord–ouest de l'Ontario

Figure 17

LE FOYER ET LE MILIEU
Le français à l'école : 3e à la 5e année

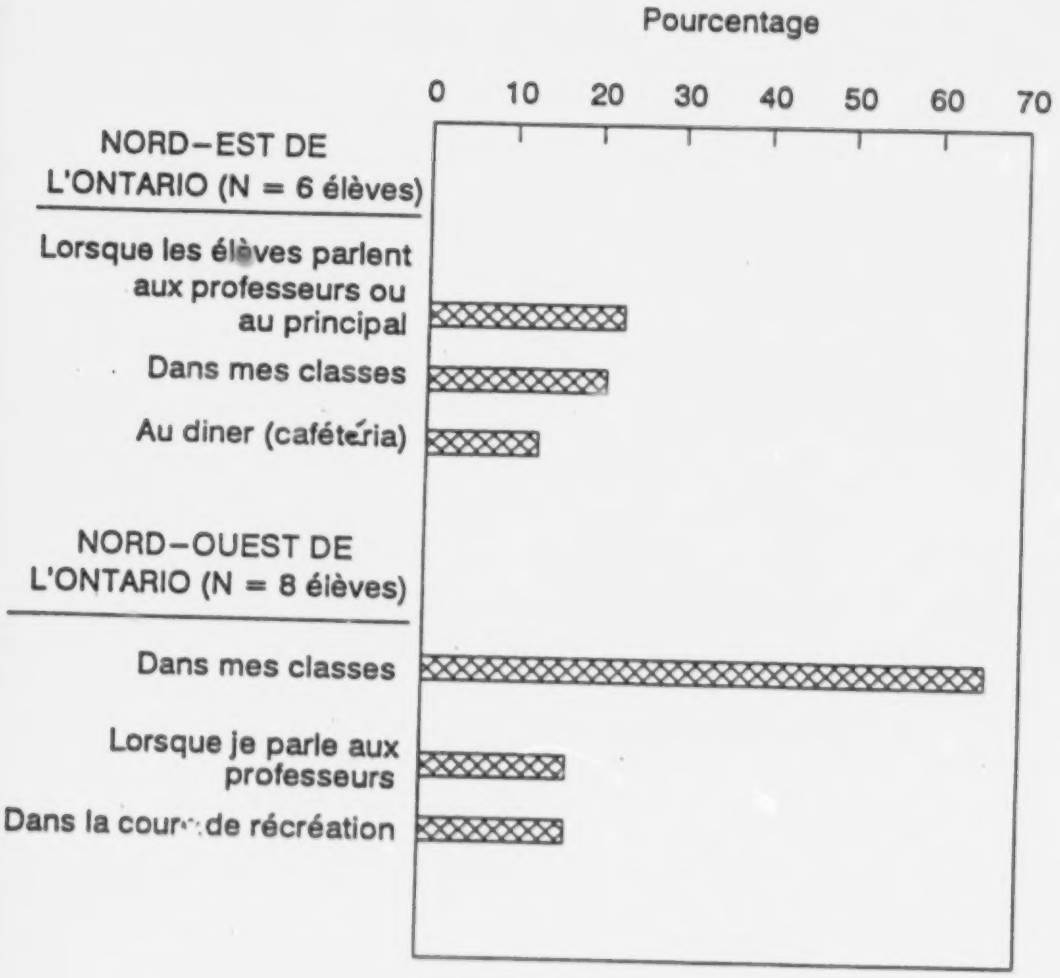


Figure 18.11 Valeurs (1)

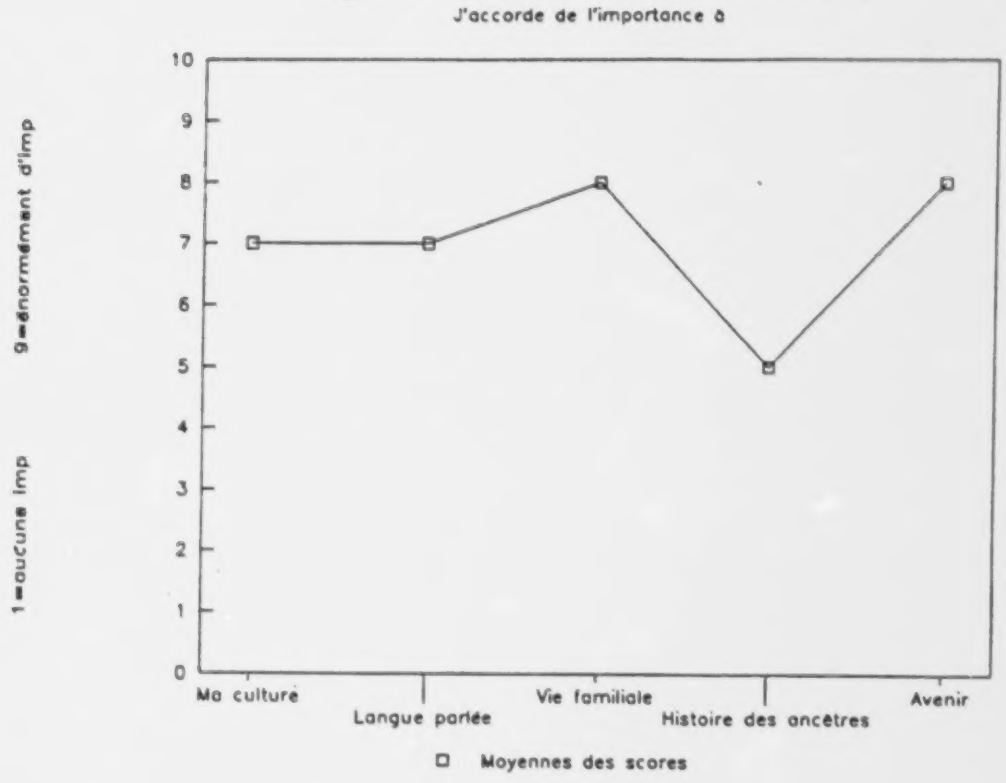


Figure 18.12 Valeurs (1)

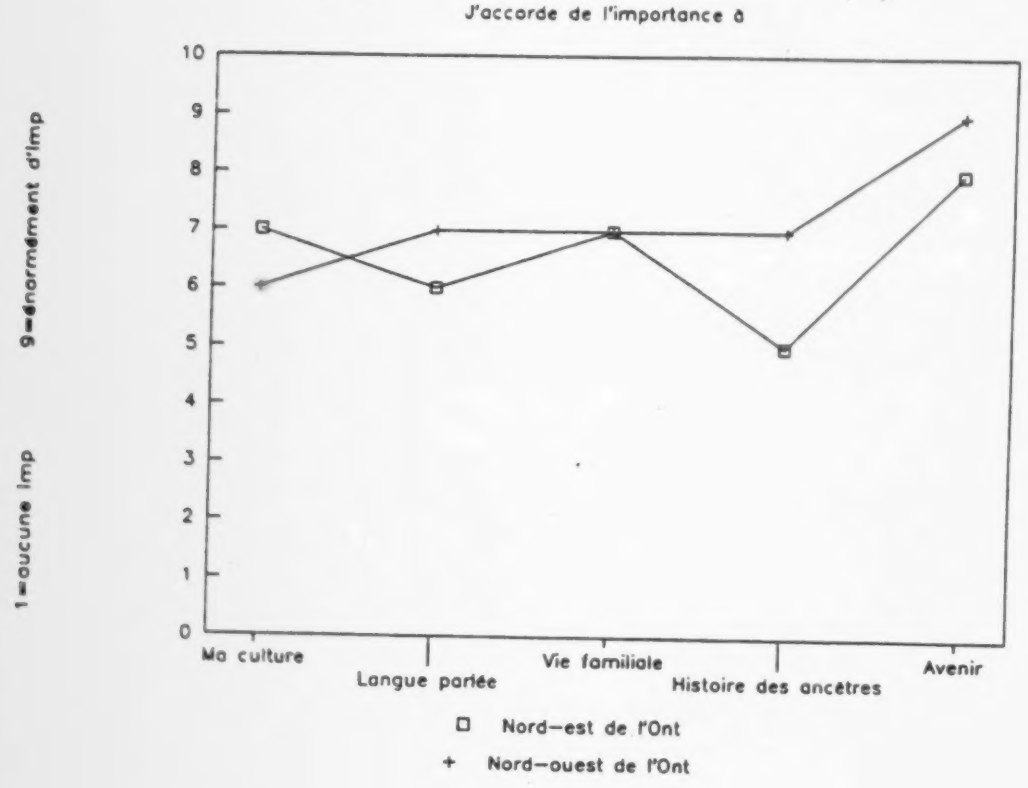


Figure 18.13 Valeurs (1)

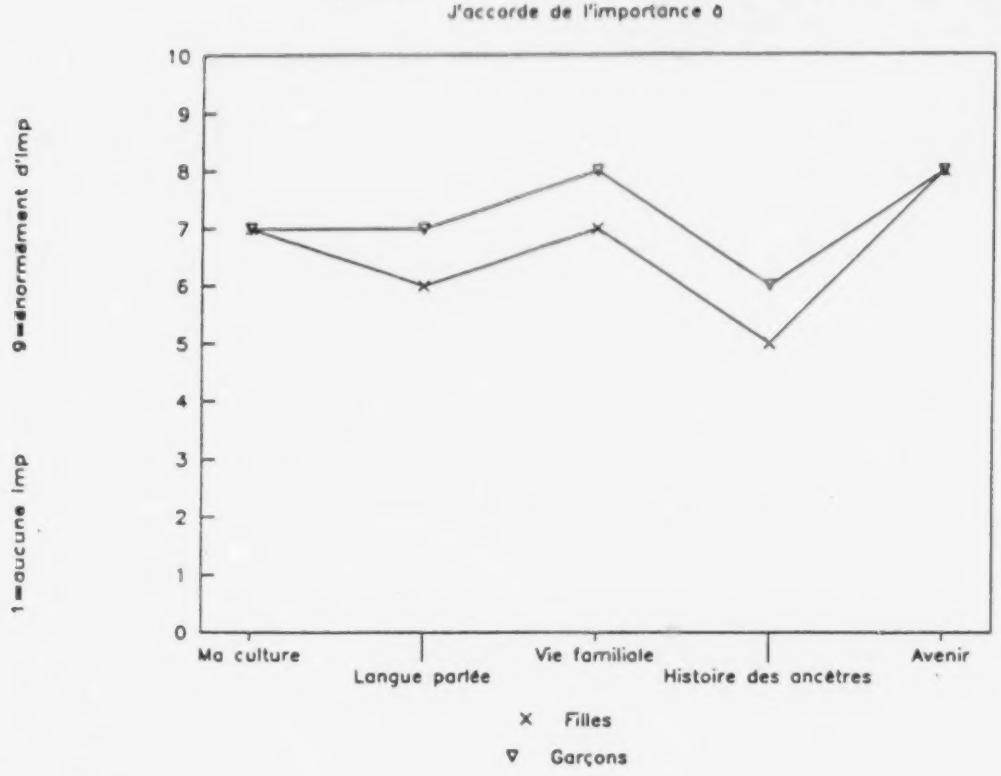


Figure 18.21 Valeurs (2)

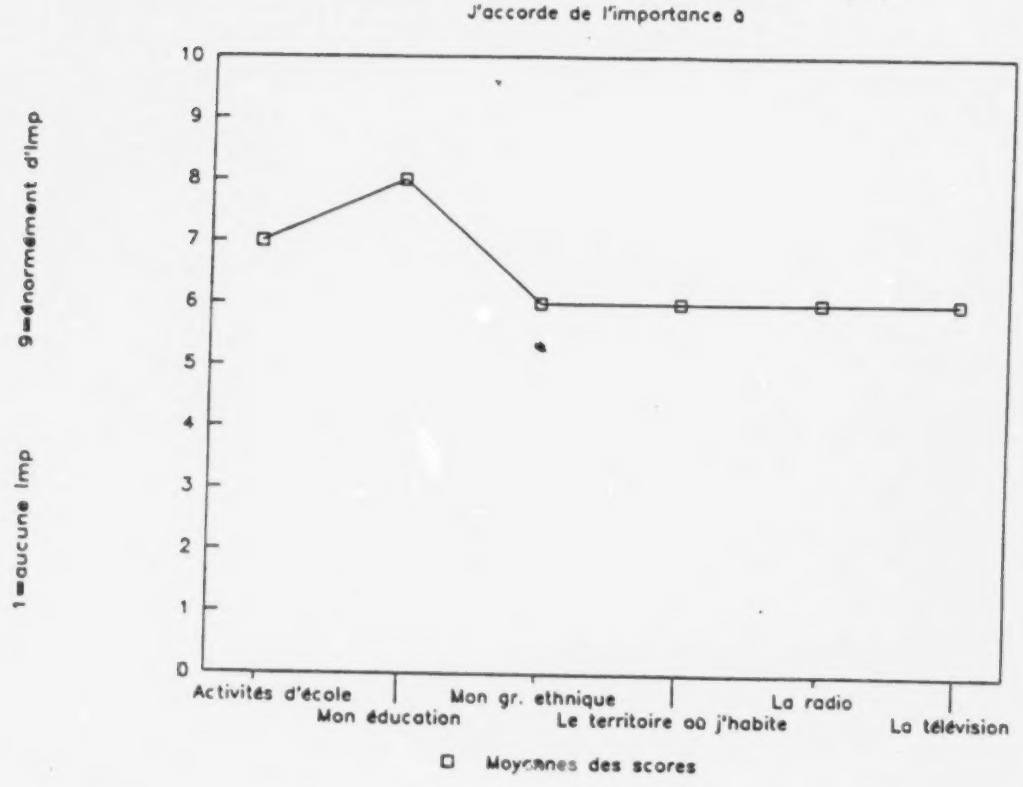


Figure 18.22 Valeurs (2)

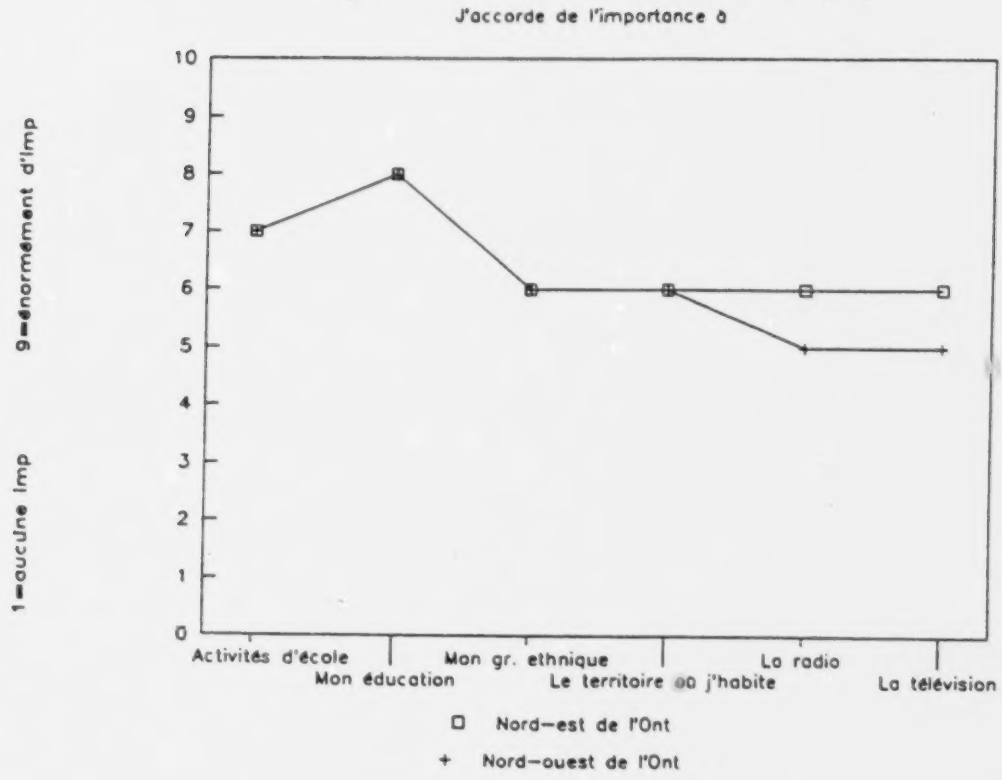


Figure 18.23 Valeurs (2)

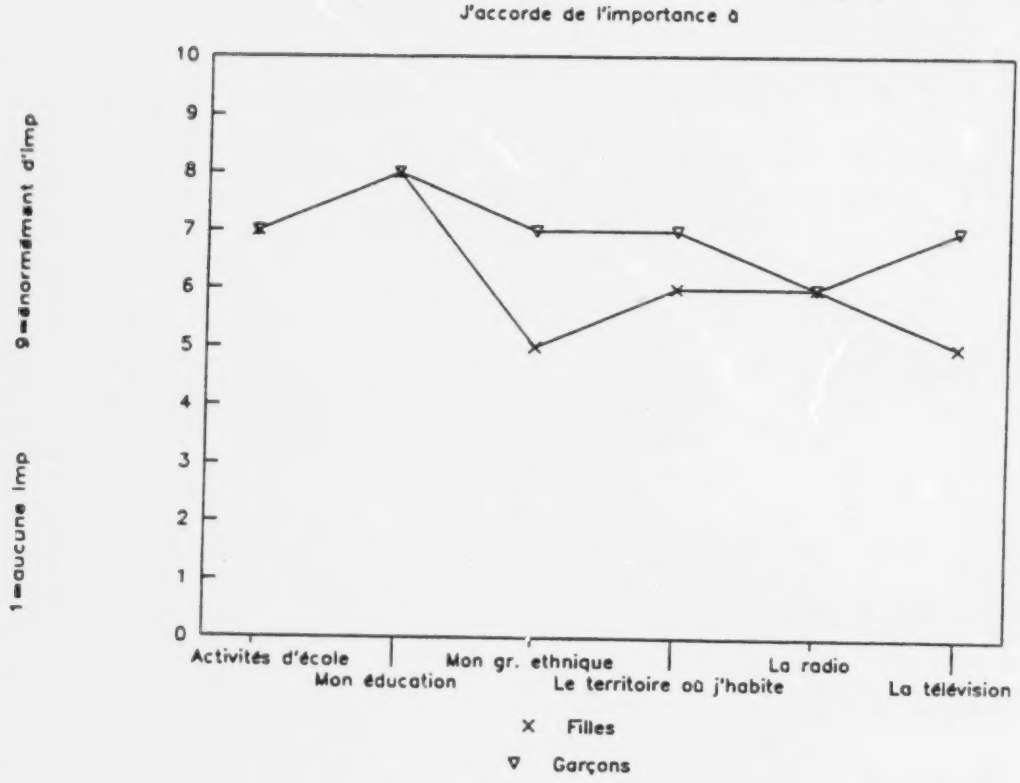


Figure 18.31 Valeurs (3)

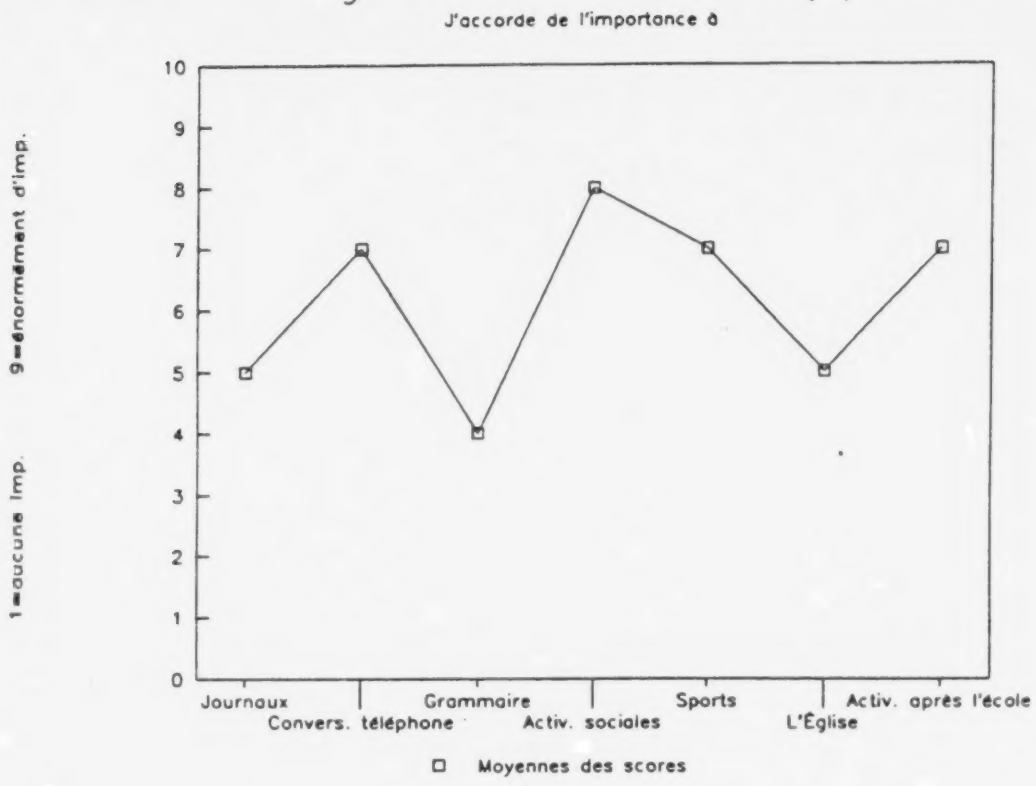


Figure 18.32 Valeurs (3)

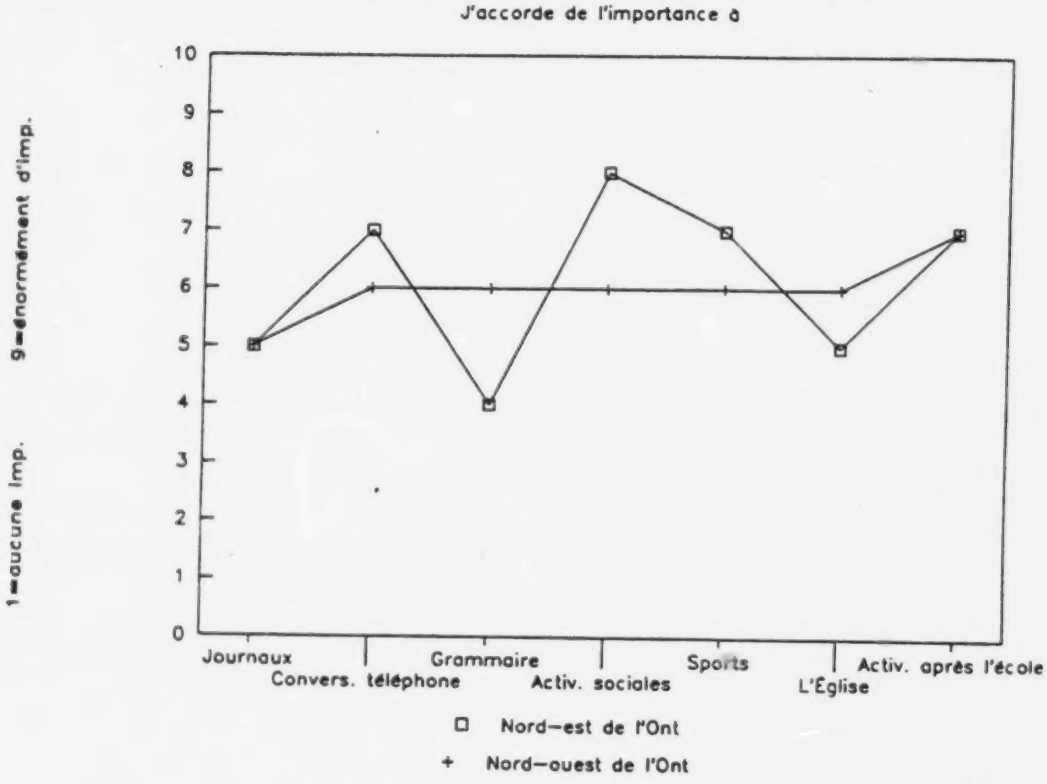
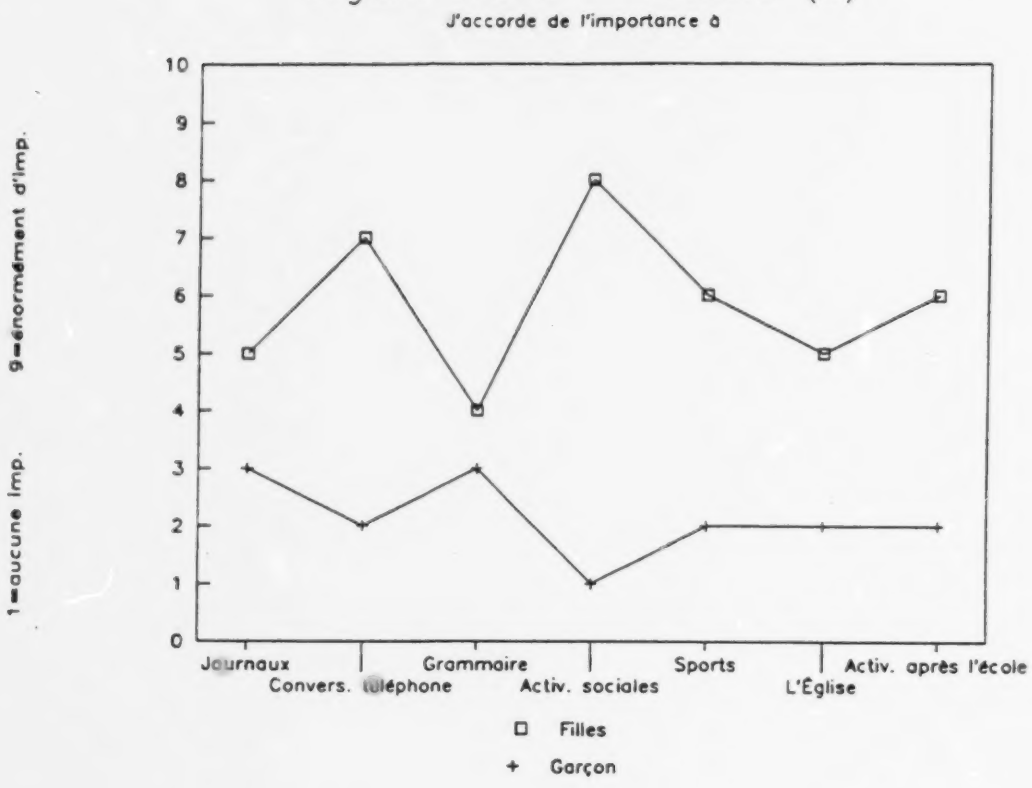


Figure 18.33 Valeurs (3)



Ma relation avec les amis

Les filles disent qu'elles ont plus d'amis francophones et qu'elles parlent plus le français que les garçons. Les amis sont surtout des personnes bilingues. Selon les élèves, ces amis parlent plus l'anglais que le français, mais ensemble, comme amis, ils parlent le français.

figure 19

La visite à la maison

Selon les réponses des élèves, la visite à la maison est, d'ordre général, légèrement plus française qu'anglaise et la langue parlée est aussi légèrement plus le français que l'anglais.

figure 20

Nombre d'heures travaillées à l'extérieur des heures de cours

Parmi les élèves en 9e année qui participent à l'étude, 2% d'entre eux travaillent 25 heures et plus; 10% d'entre eux travaillent 15 à 19 heures par semaine; près de 20% d'entre eux travaillent 10 à 14 heures par semaine; près de 15% d'entre eux travaillent 5 à 9 heures par semaine. La plupart travaillent seulement quelques heures par semaine. Les filles travaillent autant que les garçons. La question ne fut pas posée en termes de rénumération.

figure 21

Figure 19.11 Ma relation avec les amis

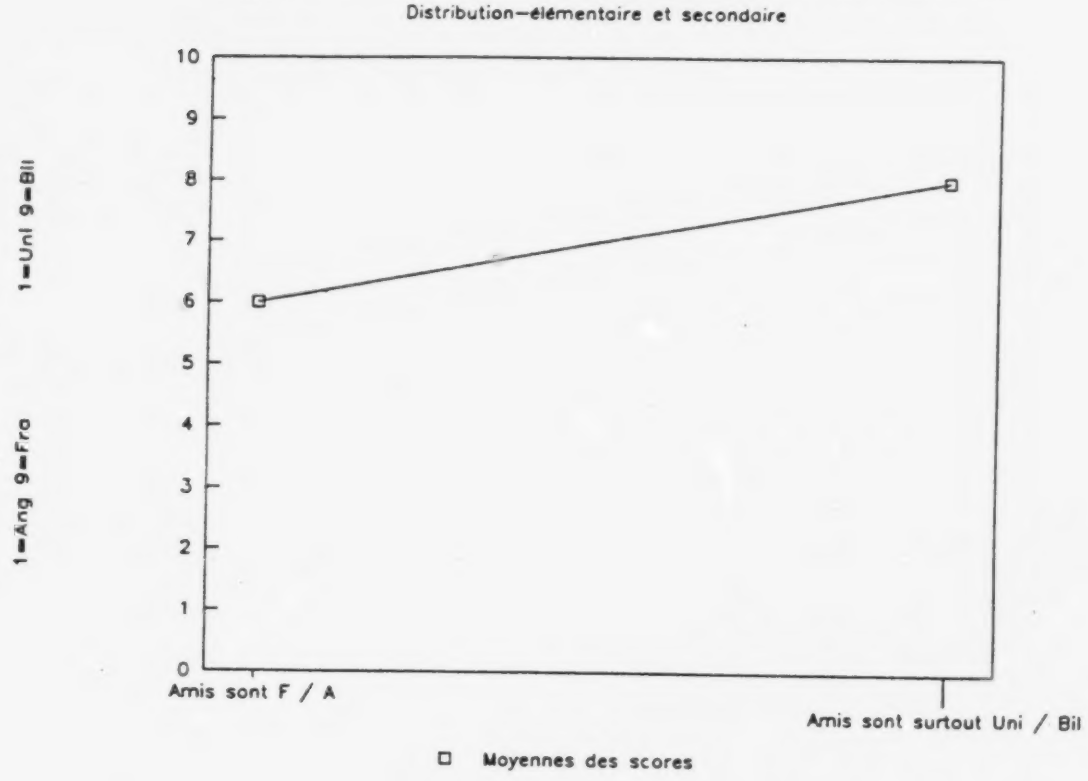


Figure 19.12 Ma relation avec les amis

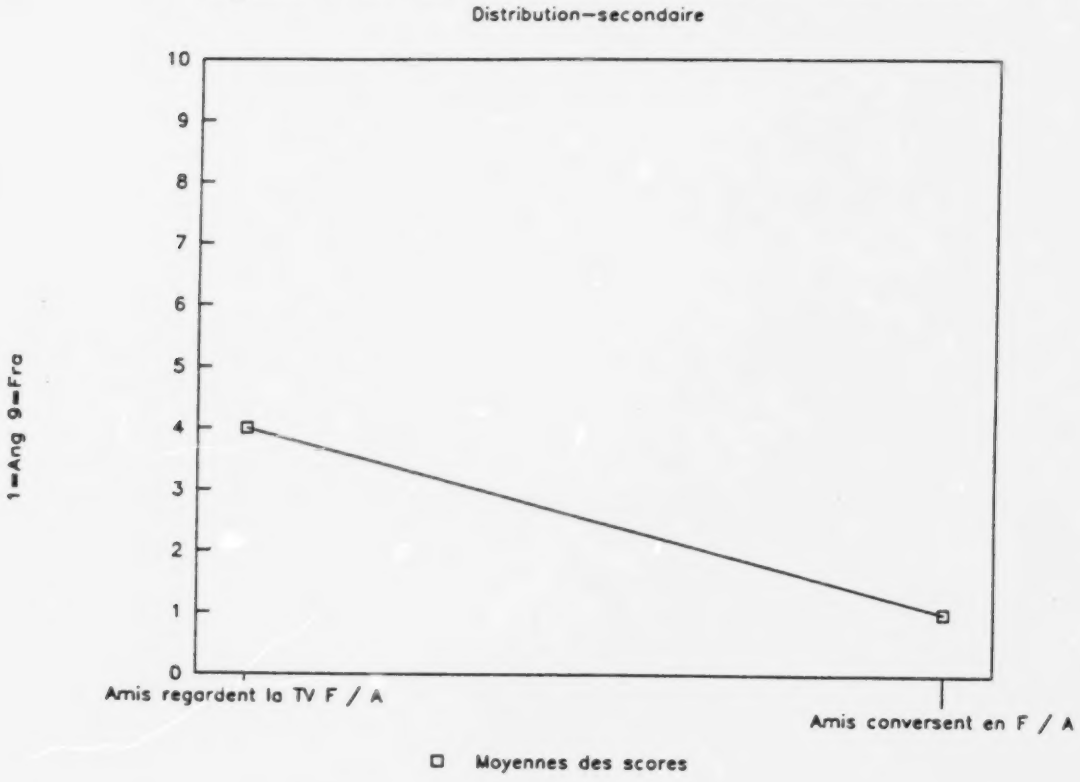


Figure 19.21 Ma relation avec les amis

Distribution par région – élém. et sec.

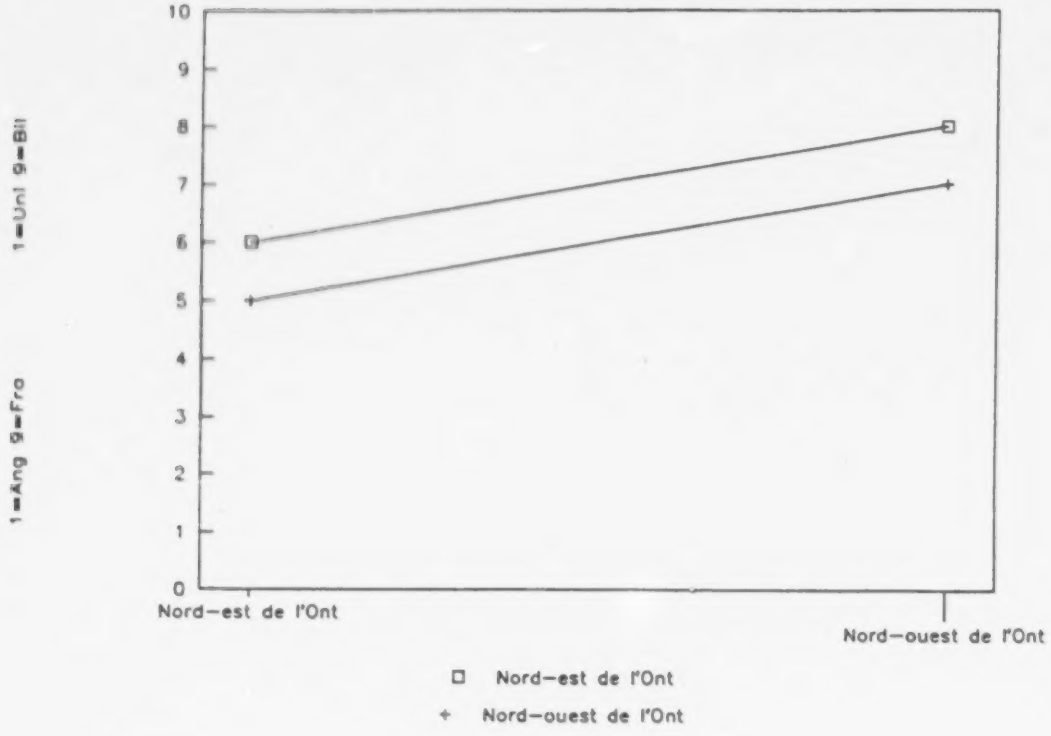


Figure 19.22 Ma relation avec les amis

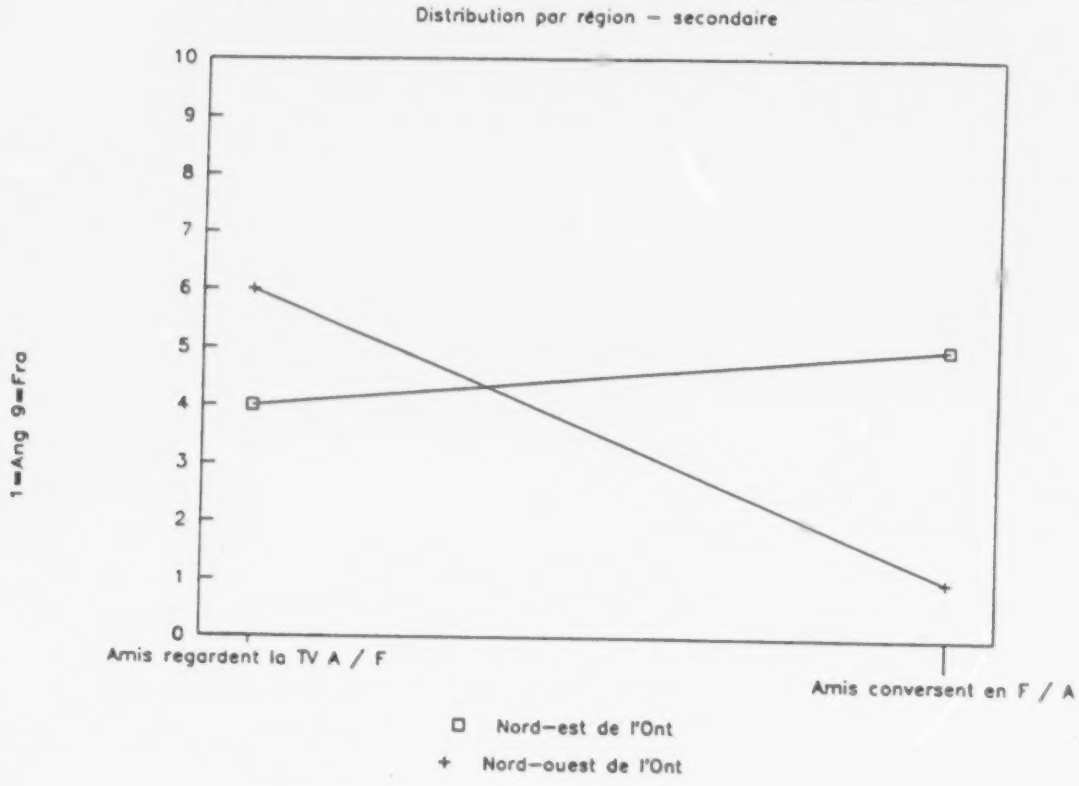


Figure 19.31 Ma relation avec les amis

Distribution par sexe – élém. et sec.

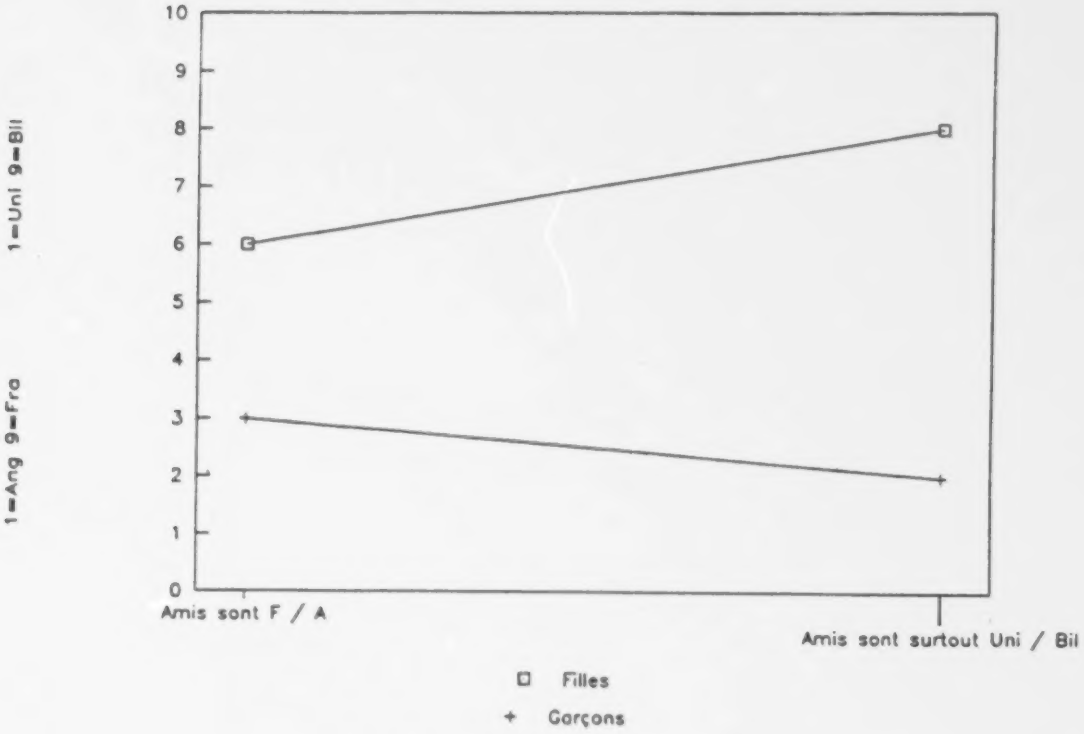


Figure 19.32 Ma relation avec les amis

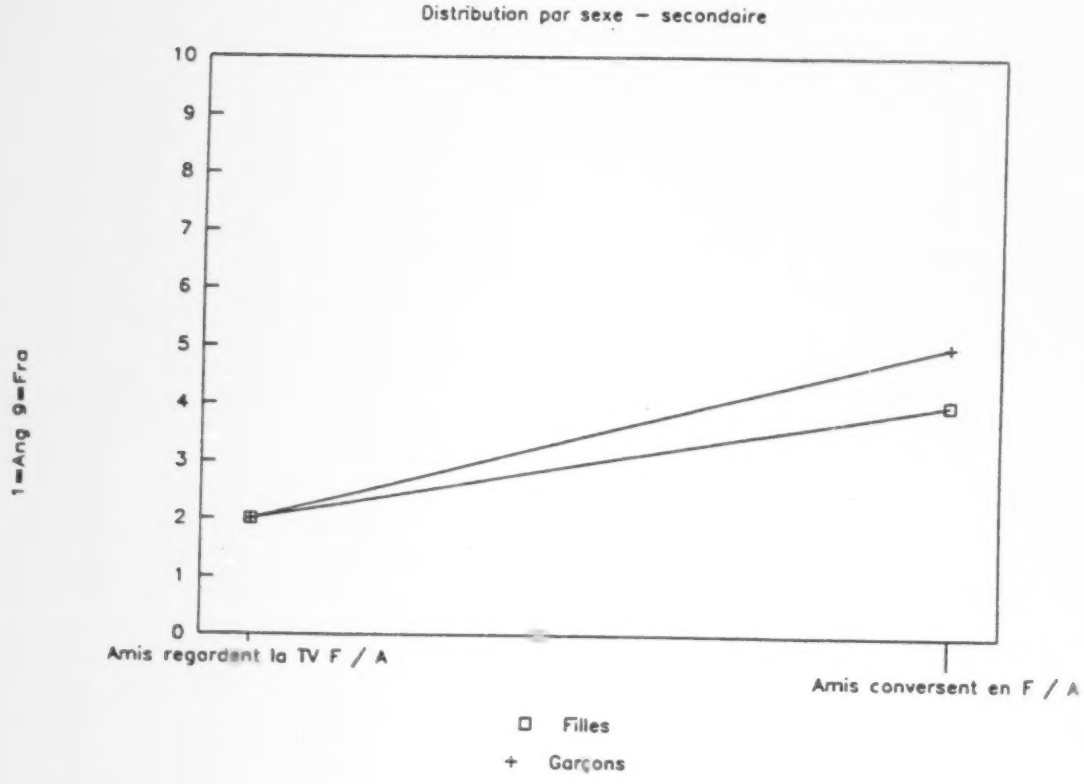


Figure 20.1 – La visite à la maison

Distribution – secondaire

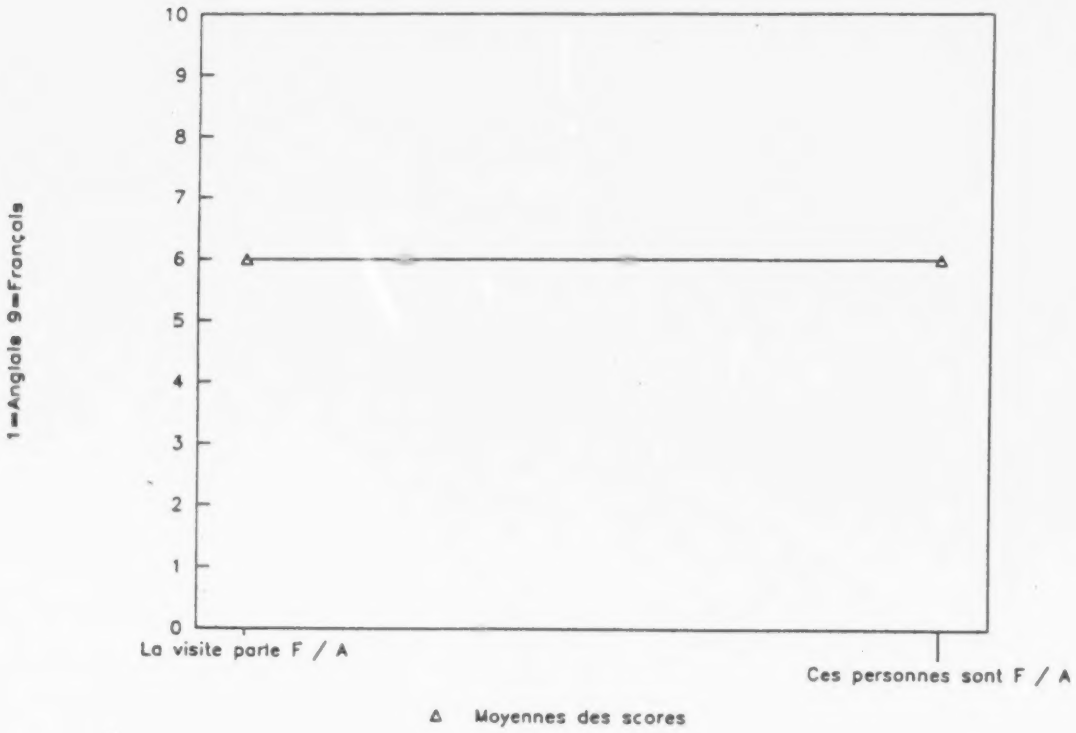


Figure 20.2 — La visite à la maison

Distribution par région — secondaire

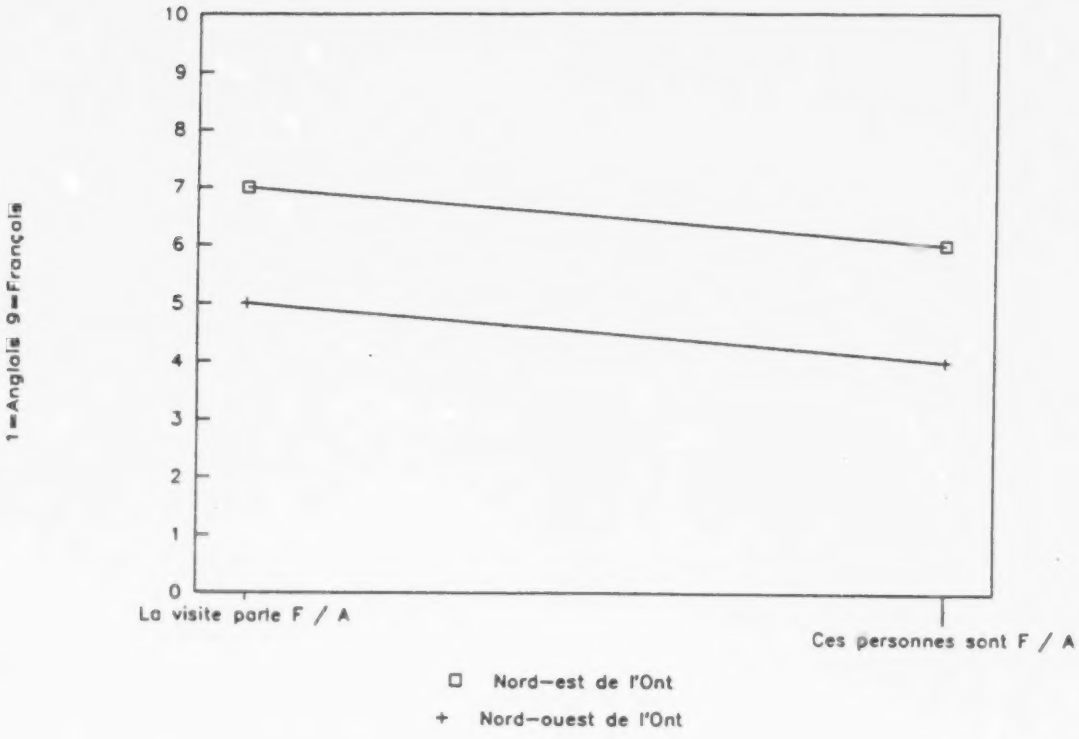


Figure 20.3 — La visite à la maison

Distribution par sexe — secondaire

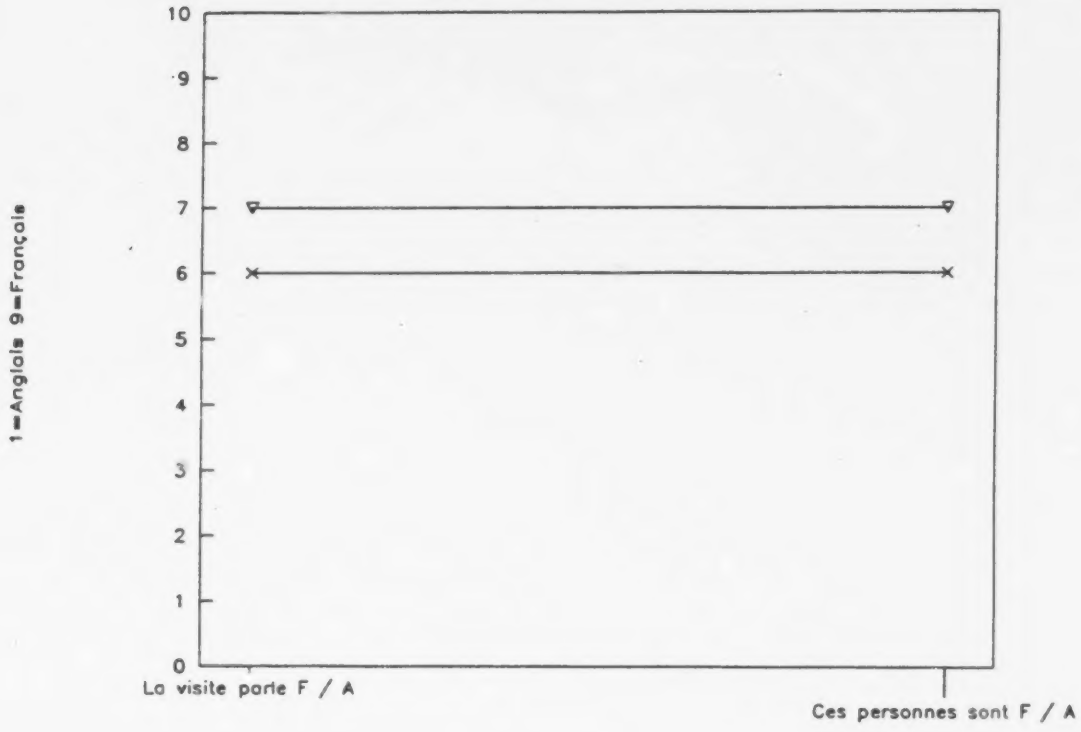
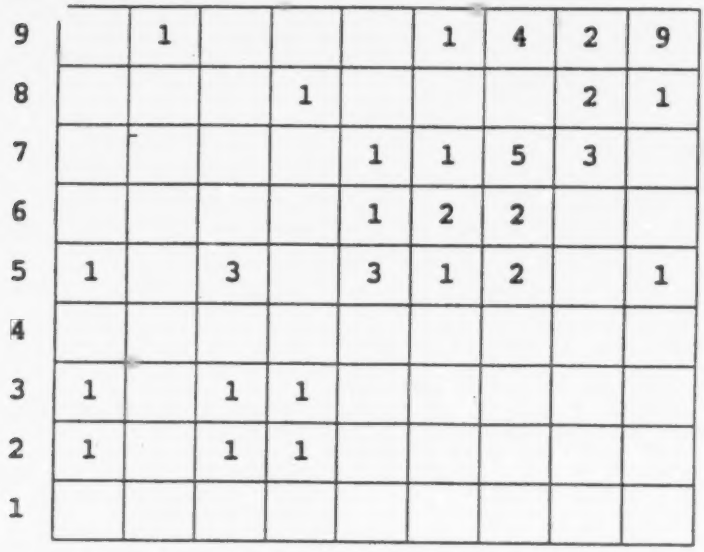


Figure 20.4

LA VISITE ET LA LANGUE UTILISÉE AVEC ELLE

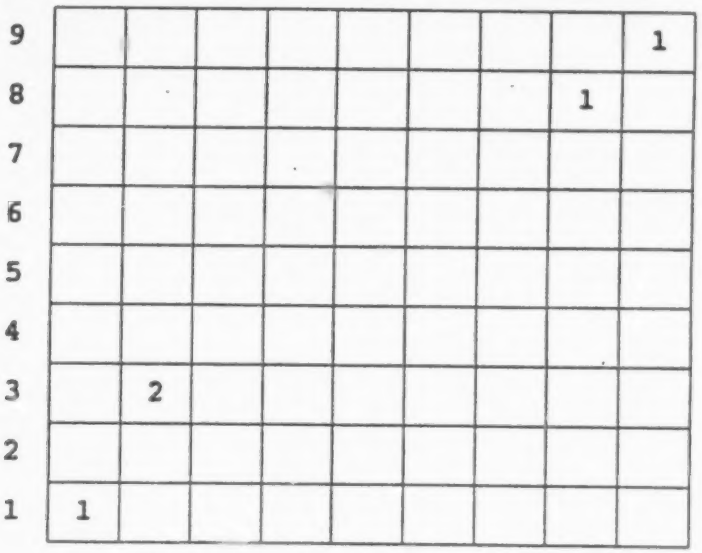
Nord-est de l'Ontario - secondaire



LA VISITE

n=53

Nord-ouest de l'Ontario - secondaire



LA VISITE

n=5

LA VISITE : Personnes qui sont surtout anglophones (1) à surtout francophones (9); LA LANGUE : Nous parlons (en pourcentage de temps) l'anglais (1); le franglais (5); le français (9)

Figure 21.1 Nombre d'heures de travail

par semaine

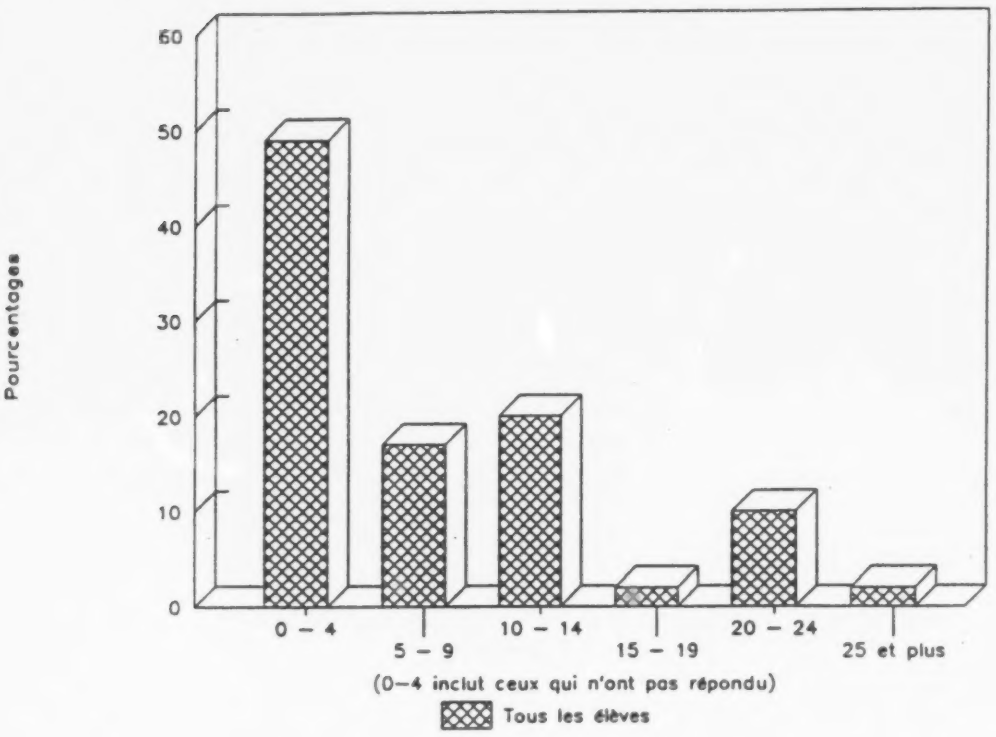


Figure 21.2 Nombre d'heures de travail

Distribution par région

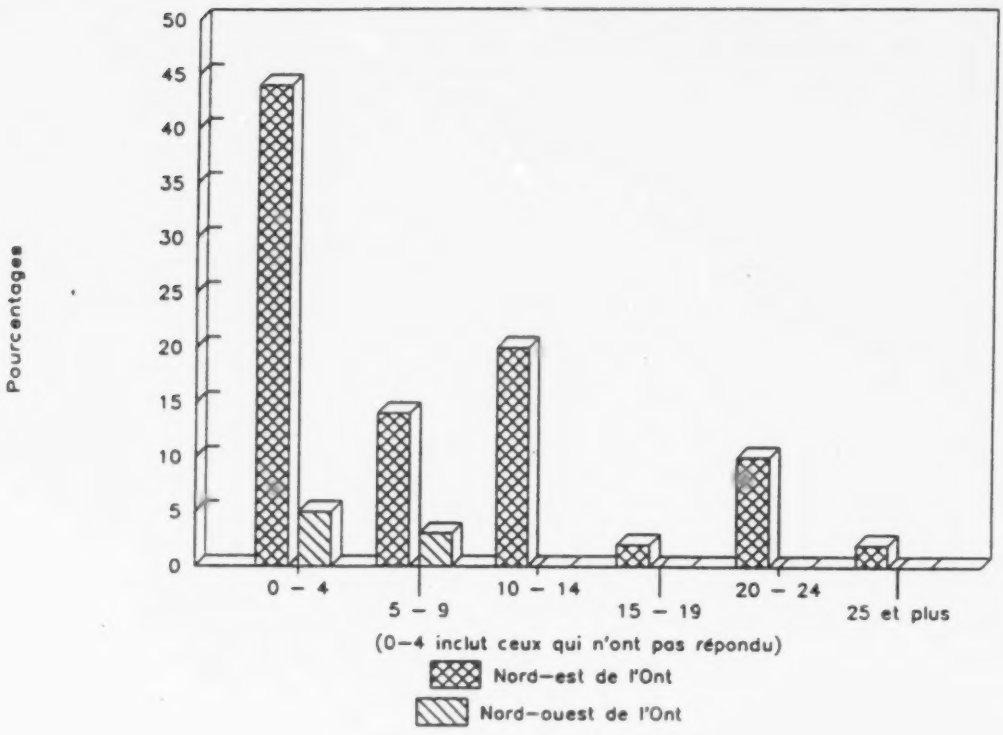
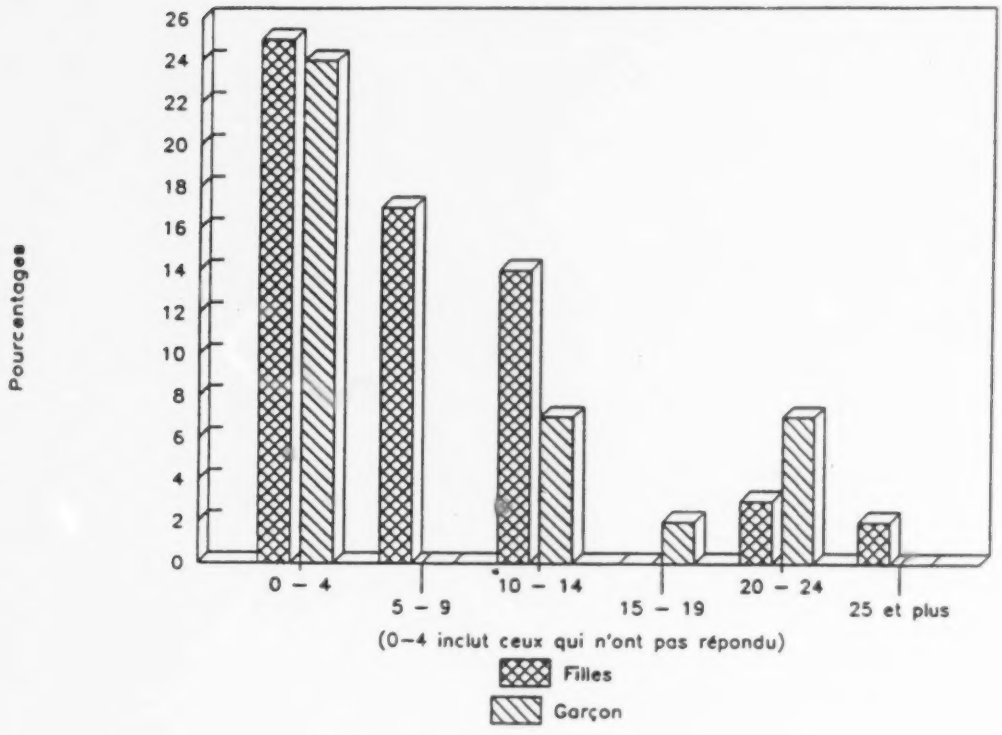


Figure 2.1.3 Nombre d'heures de travail

Distribution par sexe



Noms et perceptions par les élèves de leur compétence en français

Le prénom est souvent associé avec l'identité d'une personne et le groupe culturel auquel il appartient. Toutefois, dans cette étude, il ne semble pas y avoir de relation entre le prénom de l'élève et la perception par les élèves de leur compétence en français.

figure 22

Milieu de vie et identité

La majorité des jeunes participants à l'étude ont grandi dans le Nord de l'Ontario.

Les Anglo-dominants et les Franco-dominants participants à cette étude ont manifesté une nette tendance à s'identifier avec leur groupe culturel respectif.

La majorité de ceux qui sont à l'intermédiaire se considèrent comme Franco-Ontariens, tandis qu'une proportion presqu'aussi élevée se perçoit comme Ontariens bilingues.

Cependant, les tendances régionales s'opposent, les élèves du Nord-ouest se percevant plus Ontariens bilingues que Franco-Ontariens et vice-versa dans le Nord-est.

figure 23

figure 22.1—NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLèVES DE LEUR COMPRÉTENCE EN FRANÇAIS

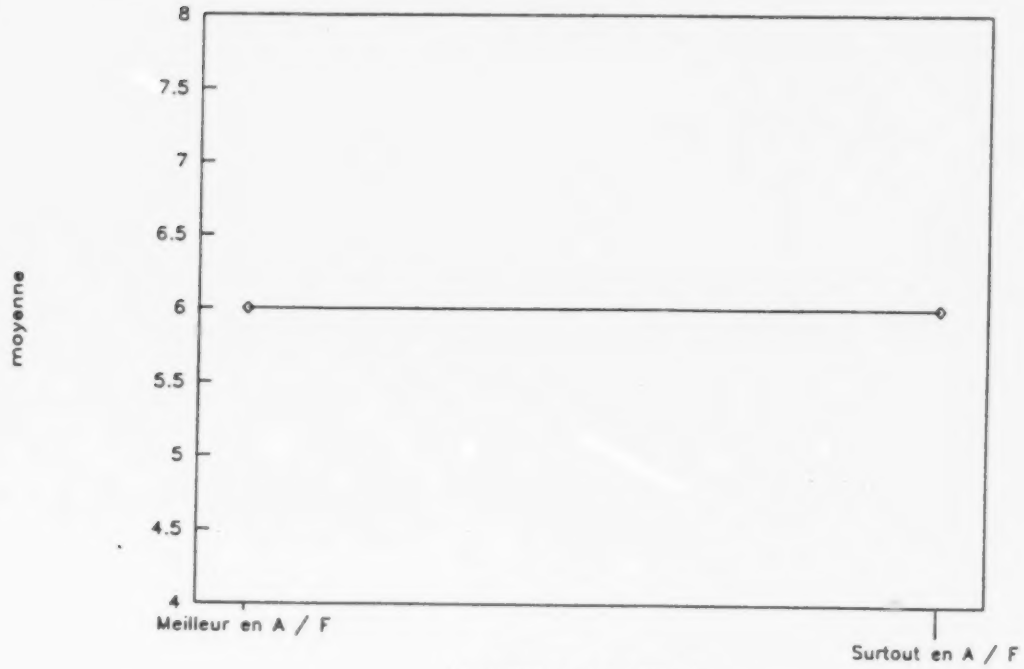


figure 22.2—NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLèVES DE LEUR COMPRÉTENCE EN FRANÇAIS

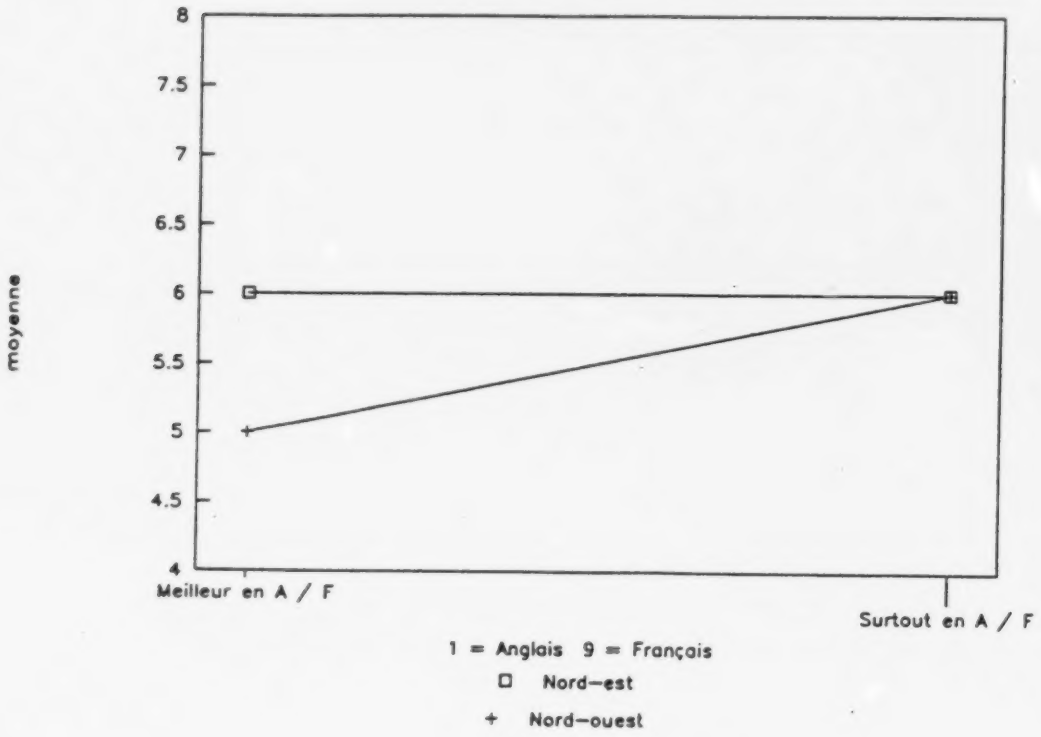


figure 22.3–NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES

ÉLèVES DE LEUR COMPÉTENCE EN FRANÇAIS

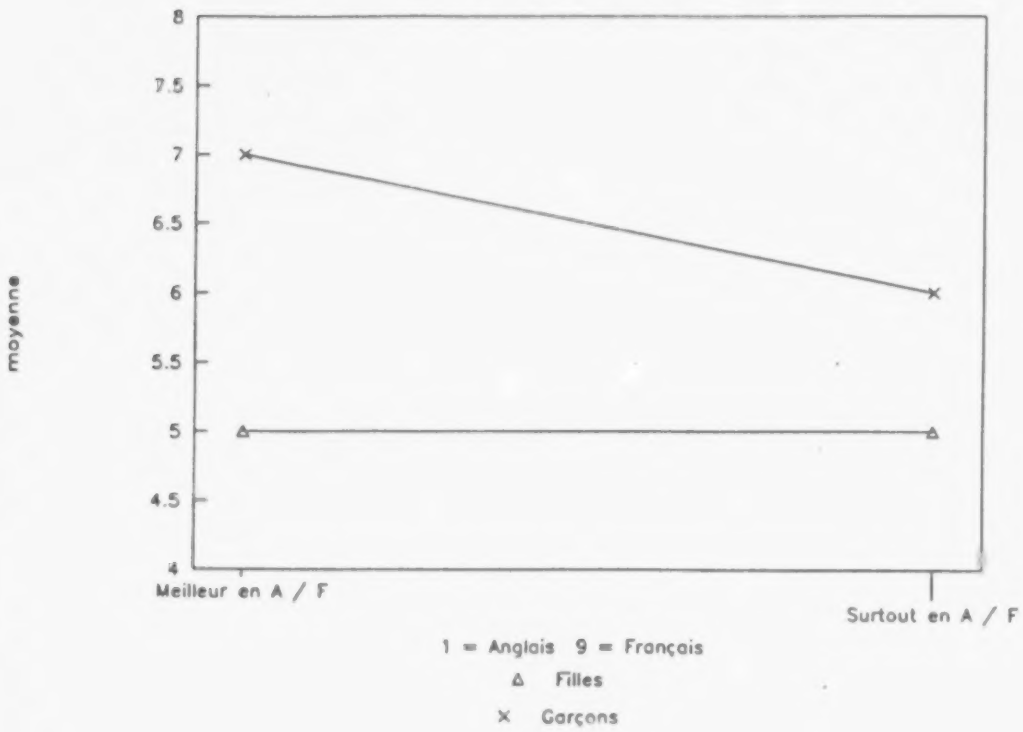


Figure 23.11 Identité: percep. d'élèves

Nord-est et Nord-ouest

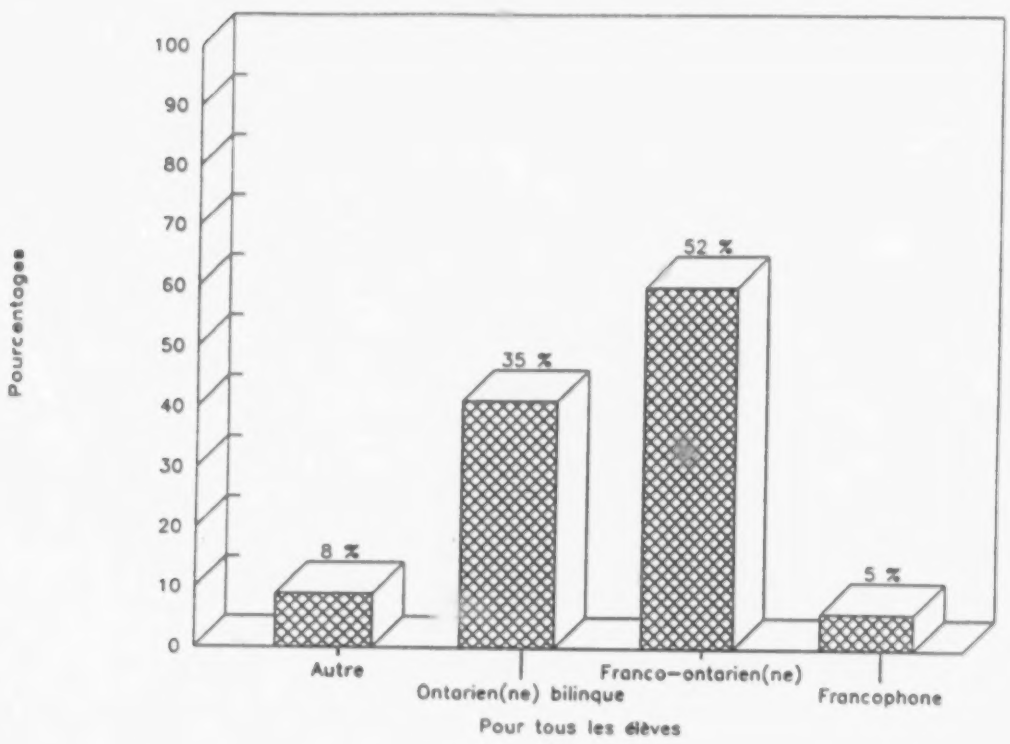
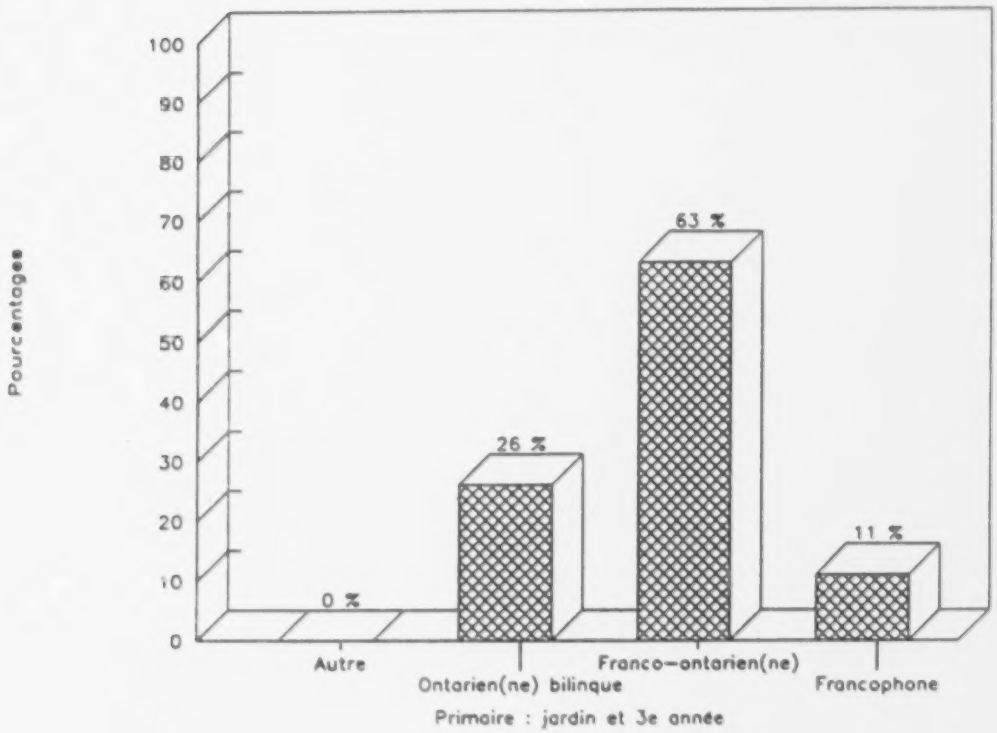


Figure 23.12 Identité: percep. d'élèves

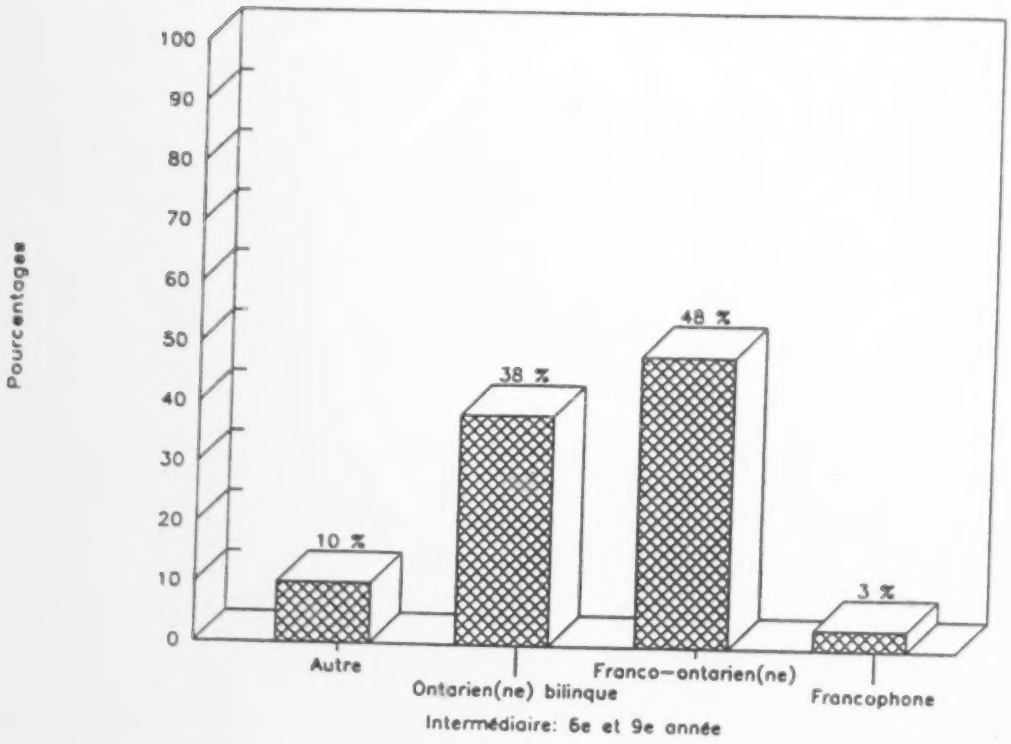
Nord-est et Nord-ouest



Primaire : jardin et 3e année

Figure 23.13 Identité: percep. d'élèves

Nord–est et Nord–ouest



Intermédiaire: 6e et 9e année

Figure 23.14 Identité: percep. d'élèves

Pour tous les élèves

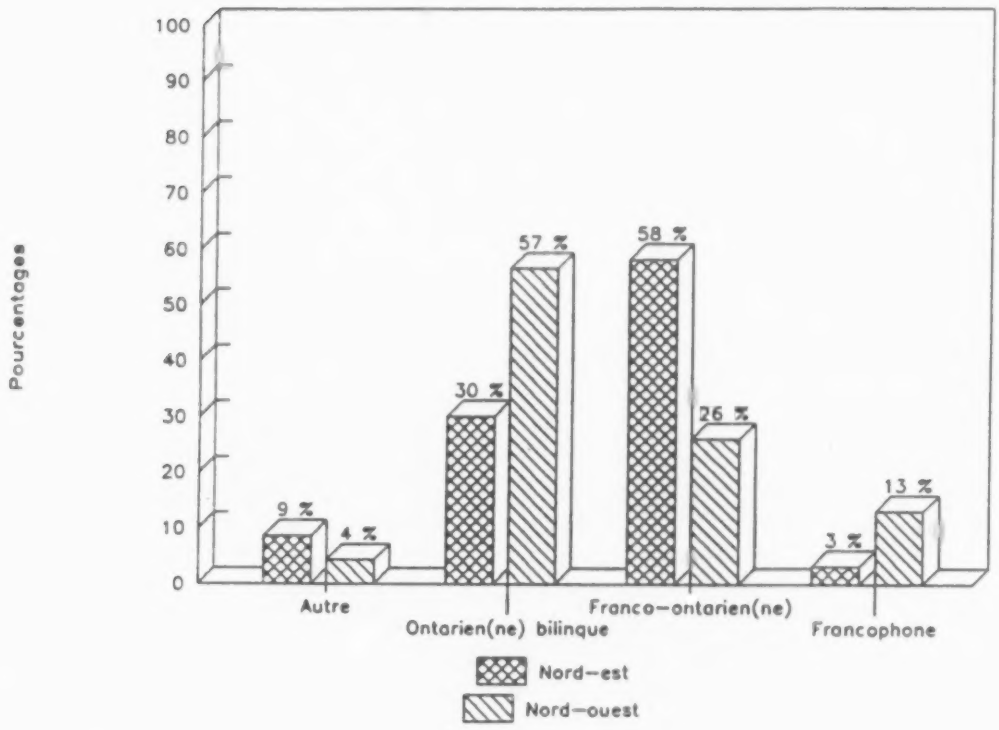


Figure 23.15 Identité: percep. d'élèves

Primaire: jardin et 3e année

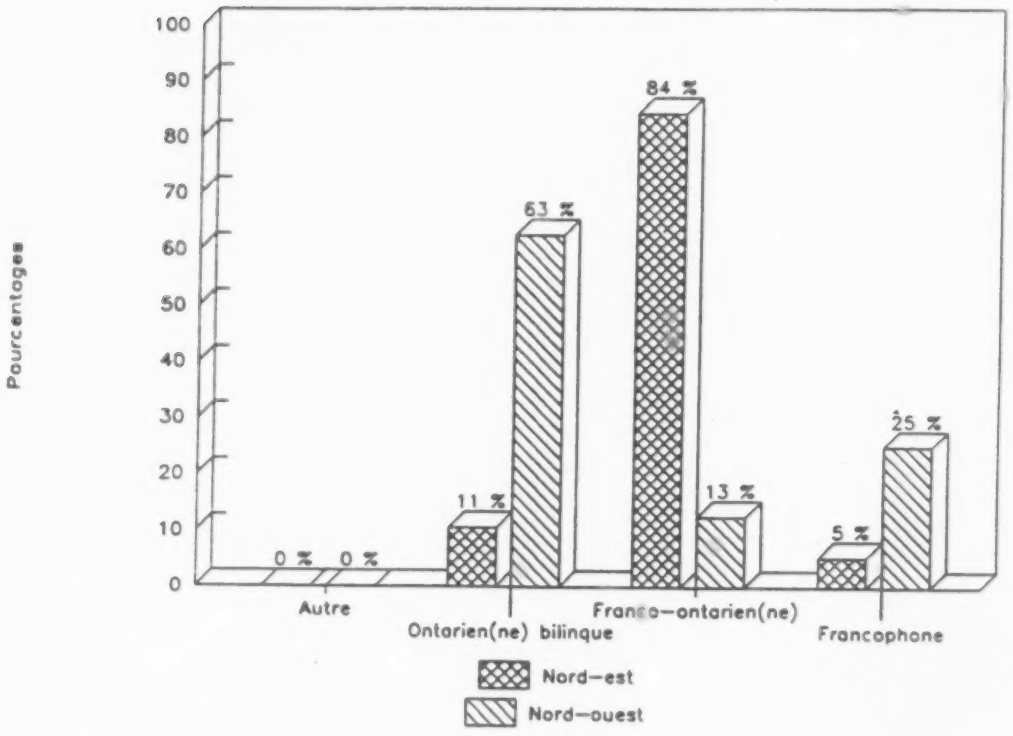
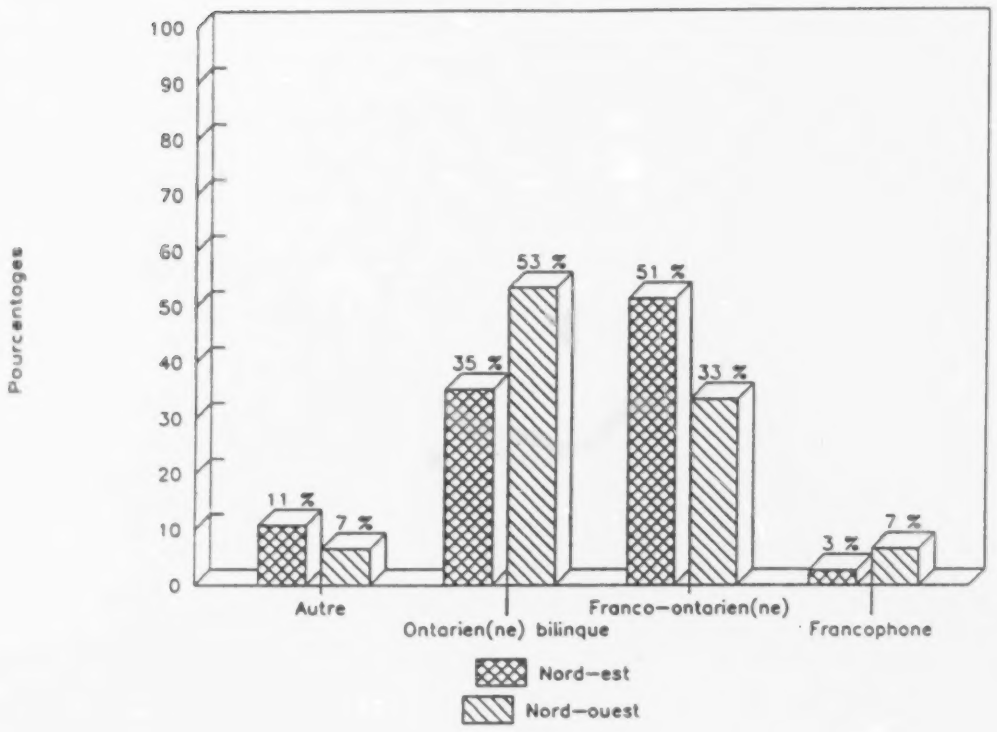


Figure 23.16 Identité: percep. d'élèves

Intermédiaire: 6e et 9e année



A L'ÉCOLE

Le développement de compétences de communication et de la compétence linguistique

RÉSULTATS NORMATIFS

Identité fonctionnelle

Les aspects «perceptif» et «cognitif» sont légèrement plus prononcés chez les élèves que les aspects «émotif» et «agir».

figure 24

Tests normatifs (6e année : lecture)

Les élèves sont meilleurs pour les questions fermées et sont plus faibles pour les questions du type «cloze», tant en français qu'en anglais. Les résultats sont généralement meilleurs en anglais qu'en français. En français, les filles sont plus fortes que les garçons tout le long de la ligne, mais en anglais, les garçons les rejoignent sur les questions du type «cloze».

figure 25

Tests normatifs (11e année : écriture)

Les élèves du Nord-est (avancé et général) ont mieux réussi que les élèves du Nord-ouest (avancé et général combinés). Étant donné le petit échantillonnage dans le Nord-ouest, le résultat n'a pas de validité statistique, mais l'exercice aura permis de mieux comprendre le processus de rédaction chez les deux groupes.

figure 26

Figure 24.1

No.

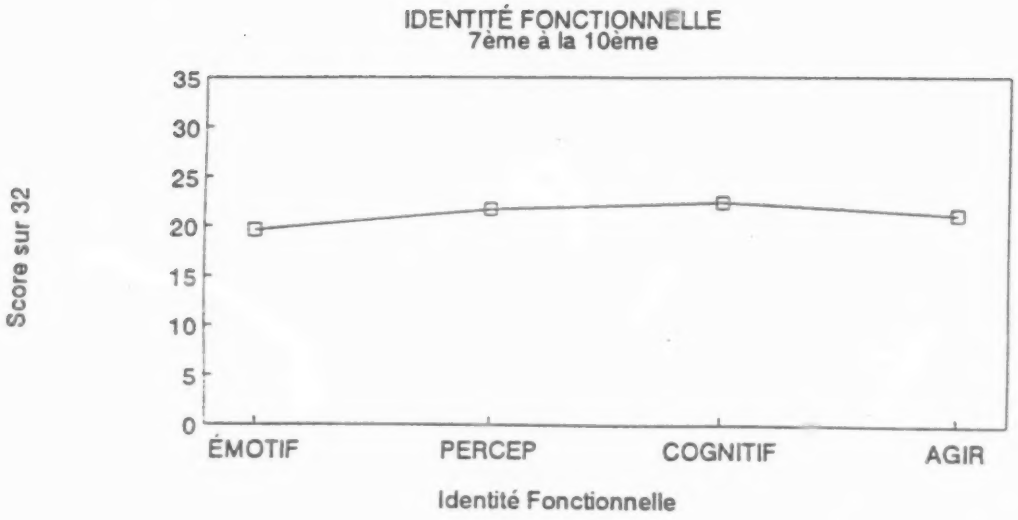


Figure 24.2

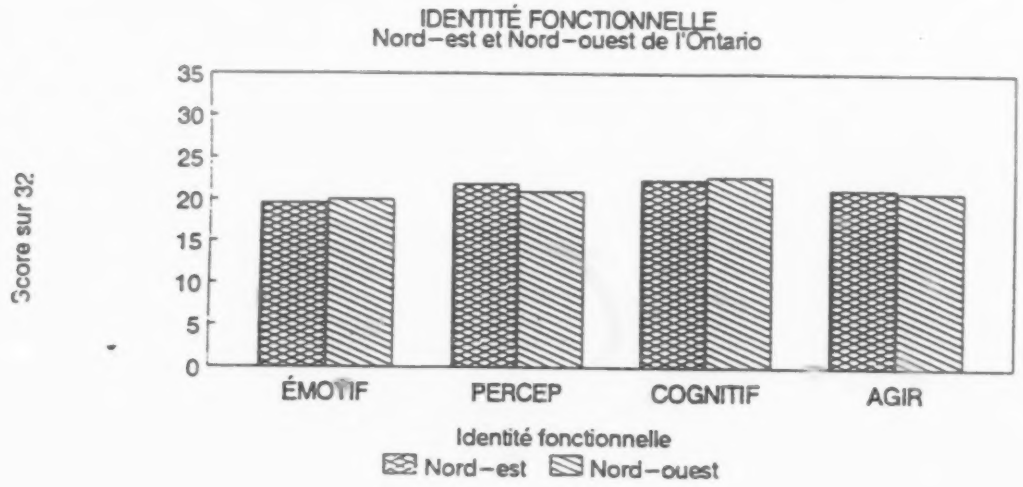


Figure 25.1 – Tests normatifs

6e année (Lecture) français et anglais

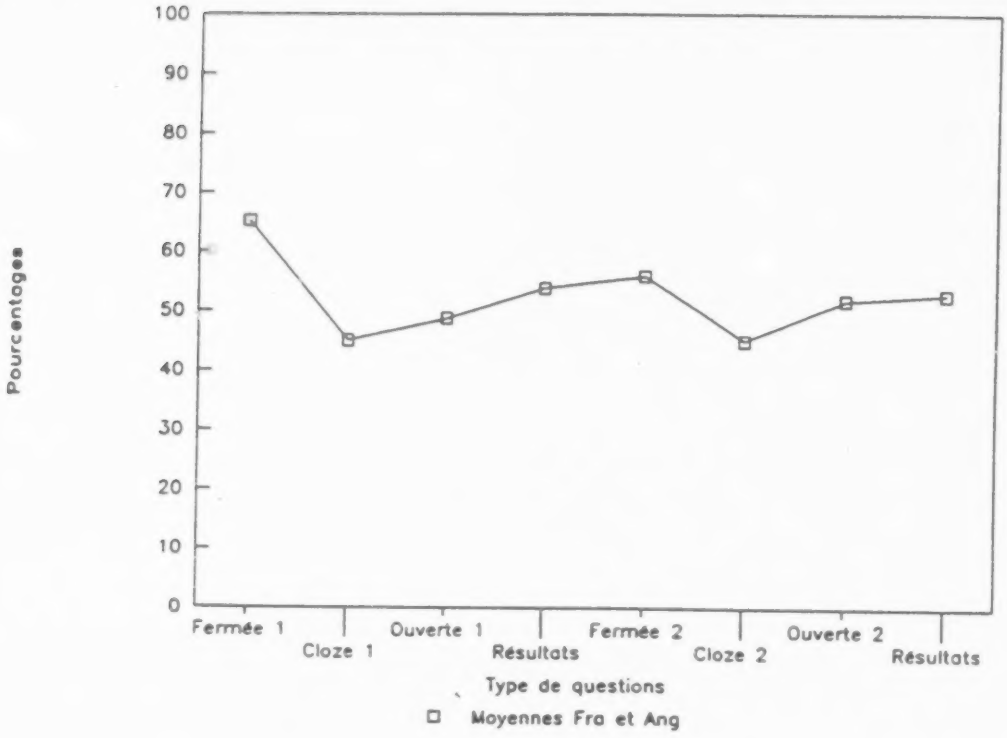


Figure 25.2 – Tests normatifs

6e année (Lecture) français et anglais

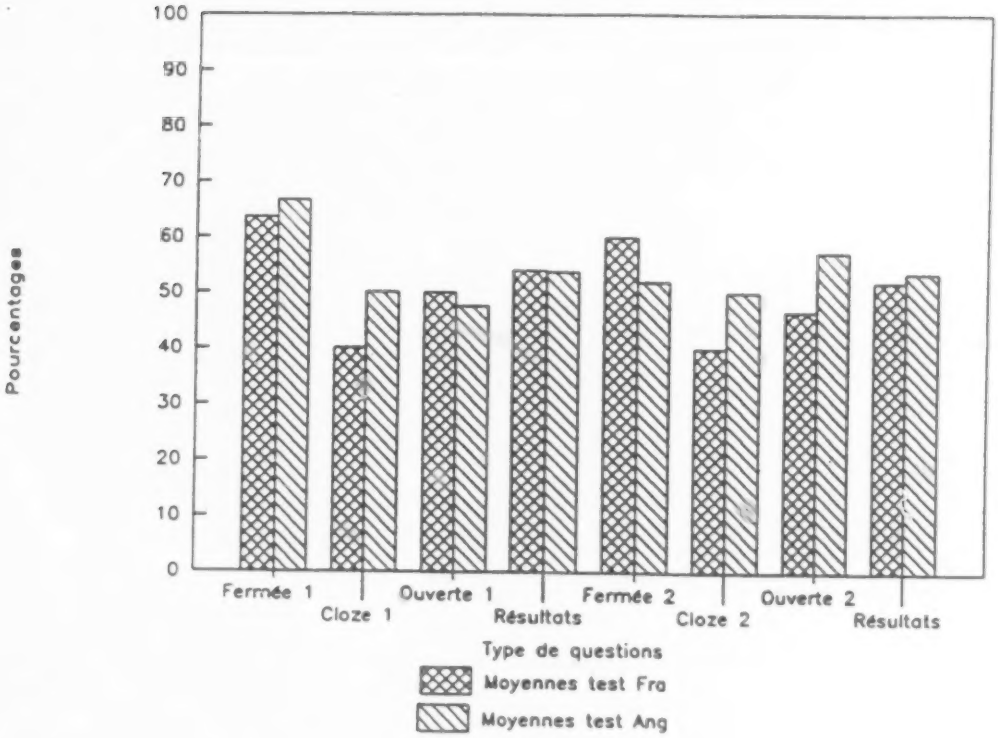


Figure 25.3 – Tests normatifs français

6e année (Lecture) – % par région

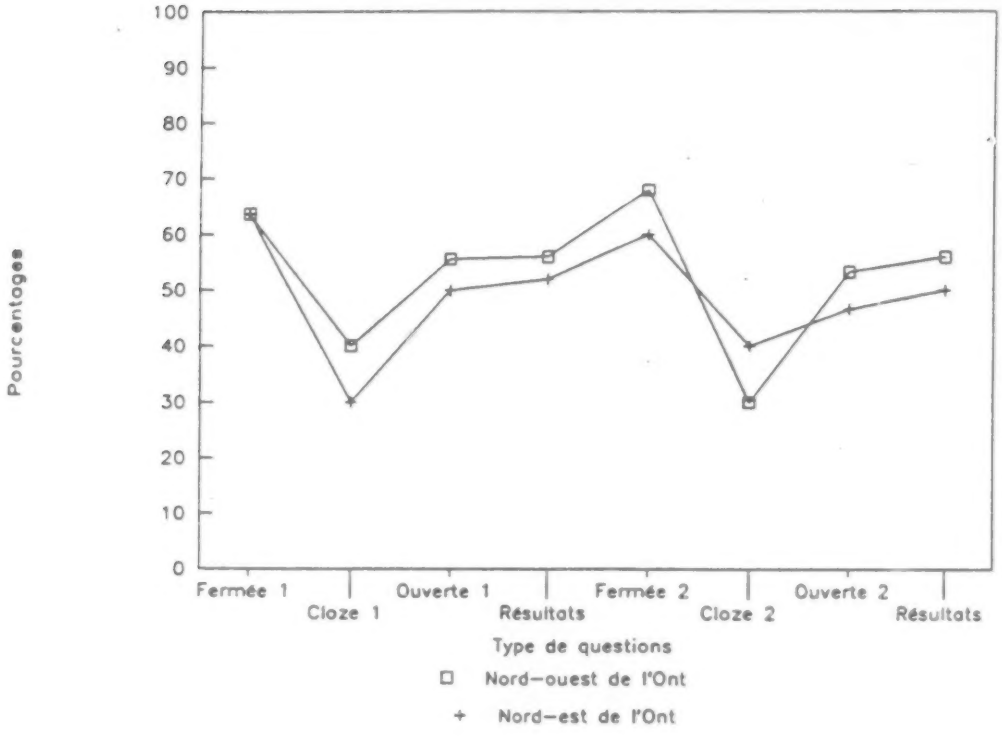


Figure 25.4

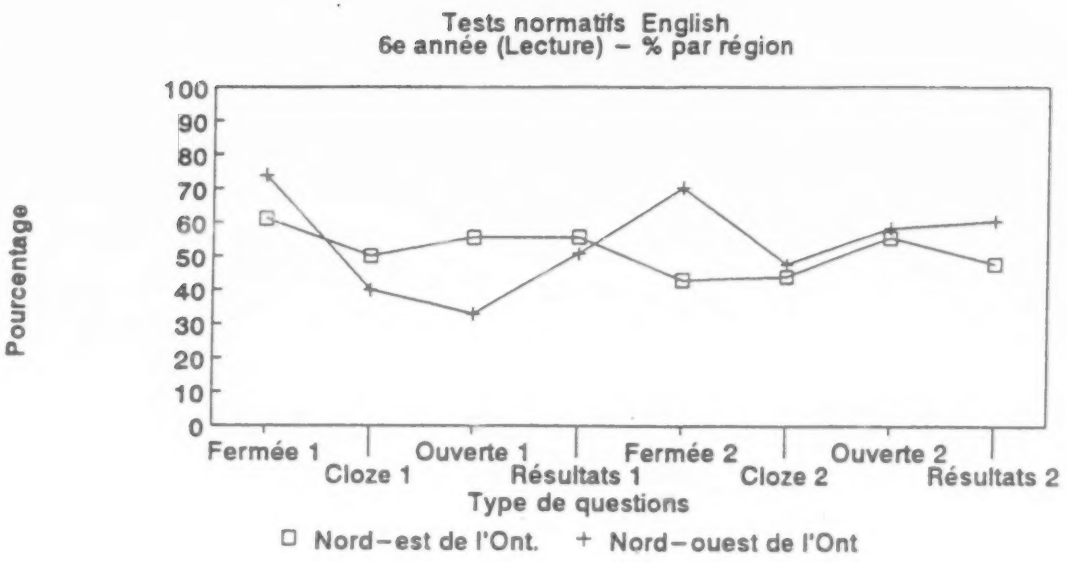

Tests normatifs English
6e année (Lecture) – % par région
Pourcentage
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Fermée 1
Cloze 1
Ouverte 1
Résultats 1
Fermée 2
Cloze 2
Ouverte 2
Résultats 2
Type de questions
Nord–est de l'Ont.
Nord–ouest de l'Ont

Figure 25.5 – Tests normatifs français

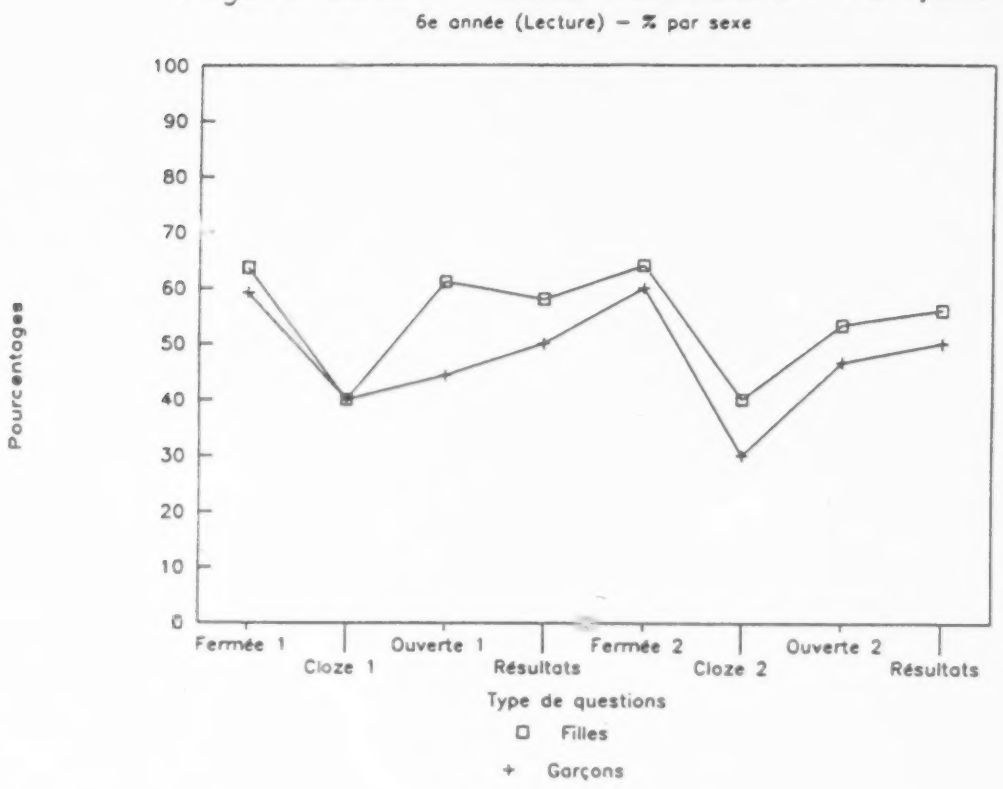


Figure 25.6

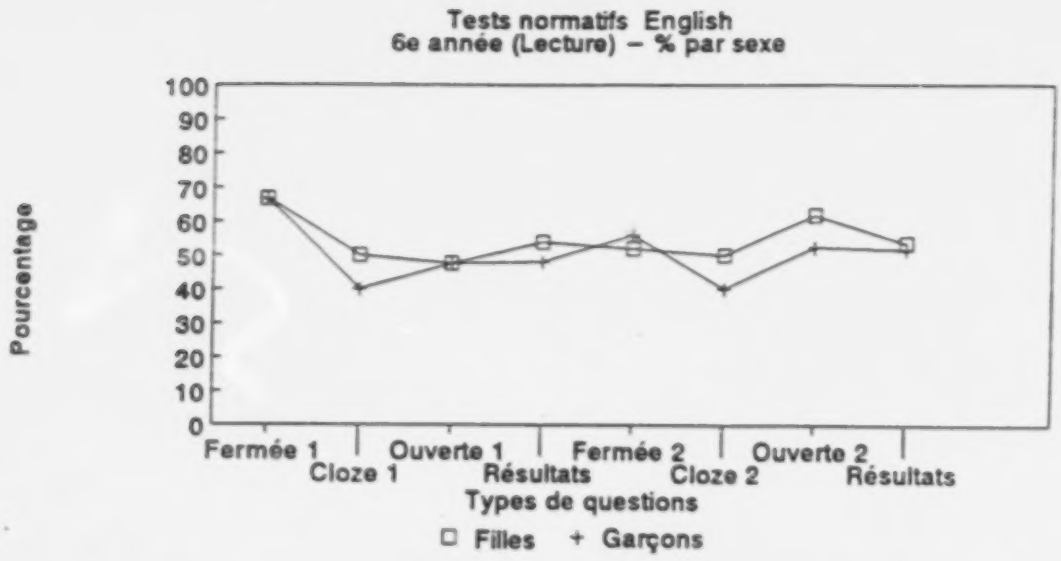

Tests normatifs English
6e année (Lecture) – % par sexe
Pourcentage
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Fermée 1
Cloze 1
Ouverte 1
Résultats
Fermée 2
Cloze 2
Ouverte 2
Résultats
Types de questions
□ Filles + Garçons

Figure 25.7 – Tests normatifs Ang + Fra

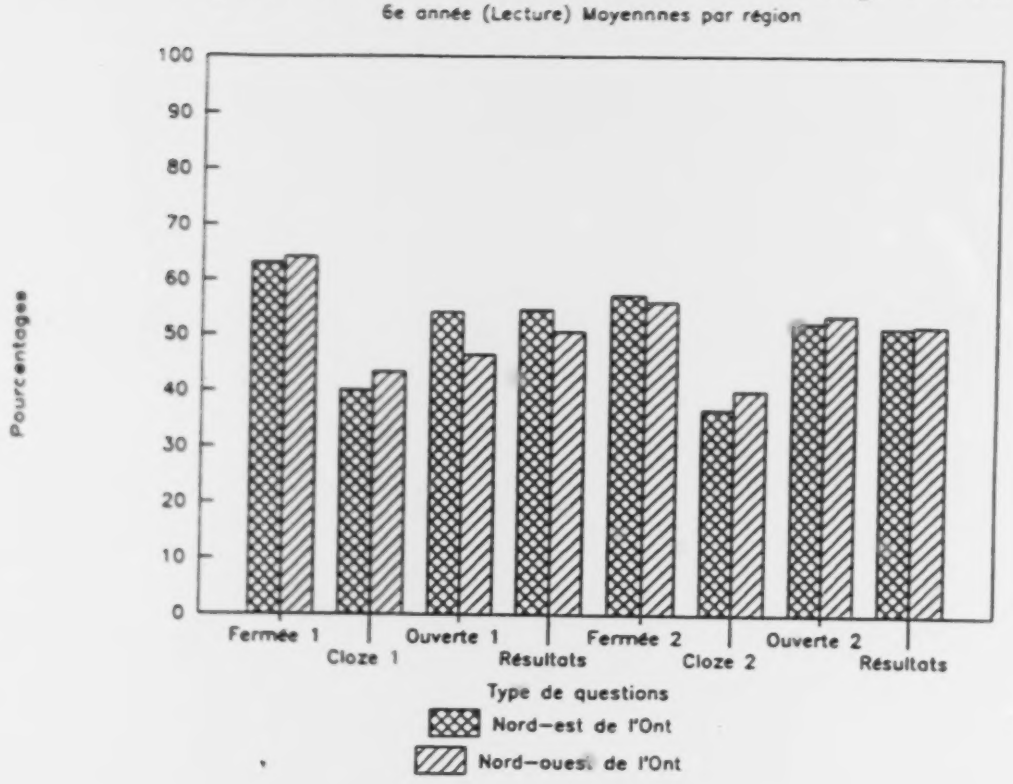


Figure 25.8 – Tests normatifs Ang + Fra

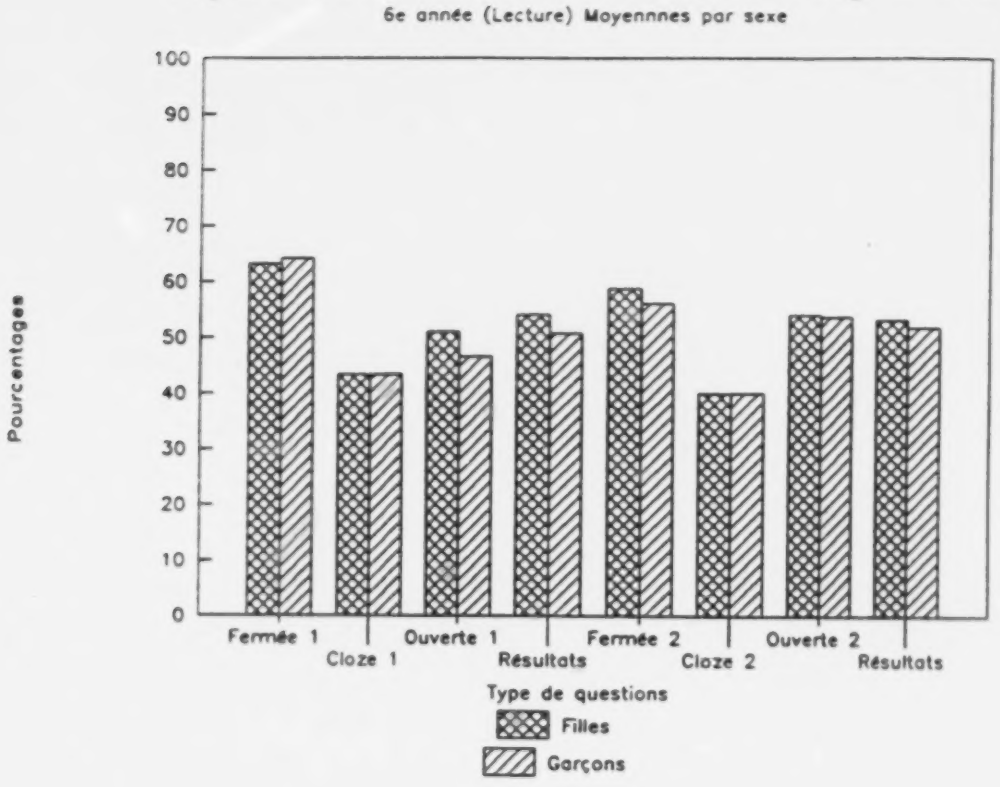


Figure 25.91 – Tests normatifs français

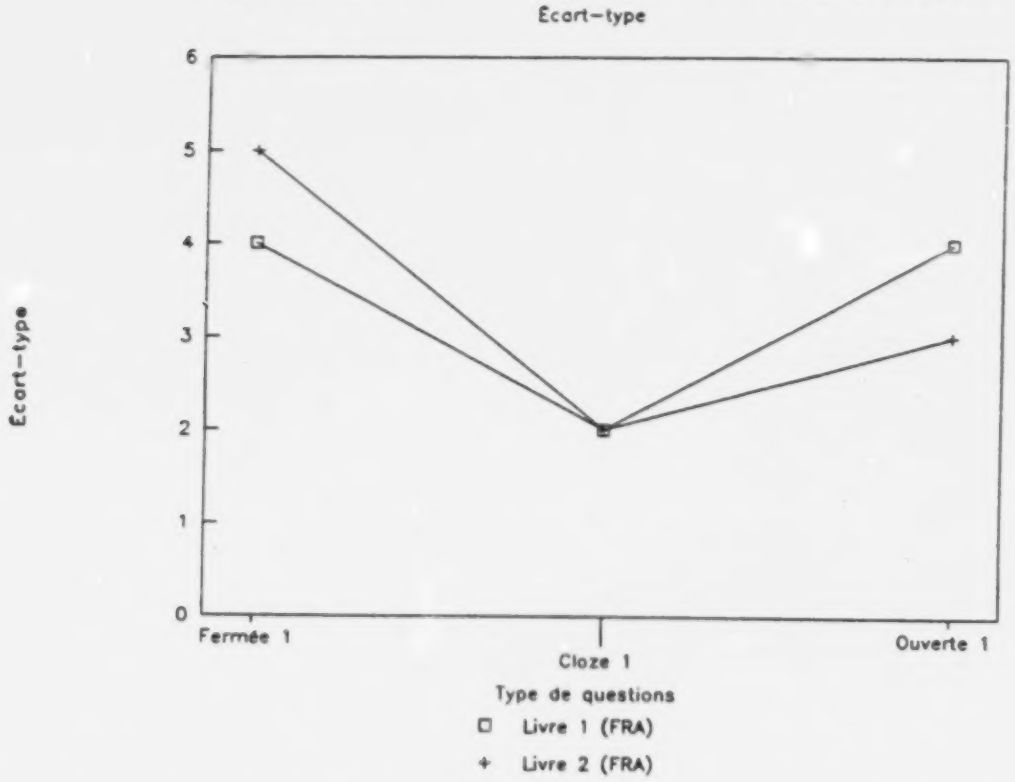


Figure 25.92 – Tests normatifs anglais

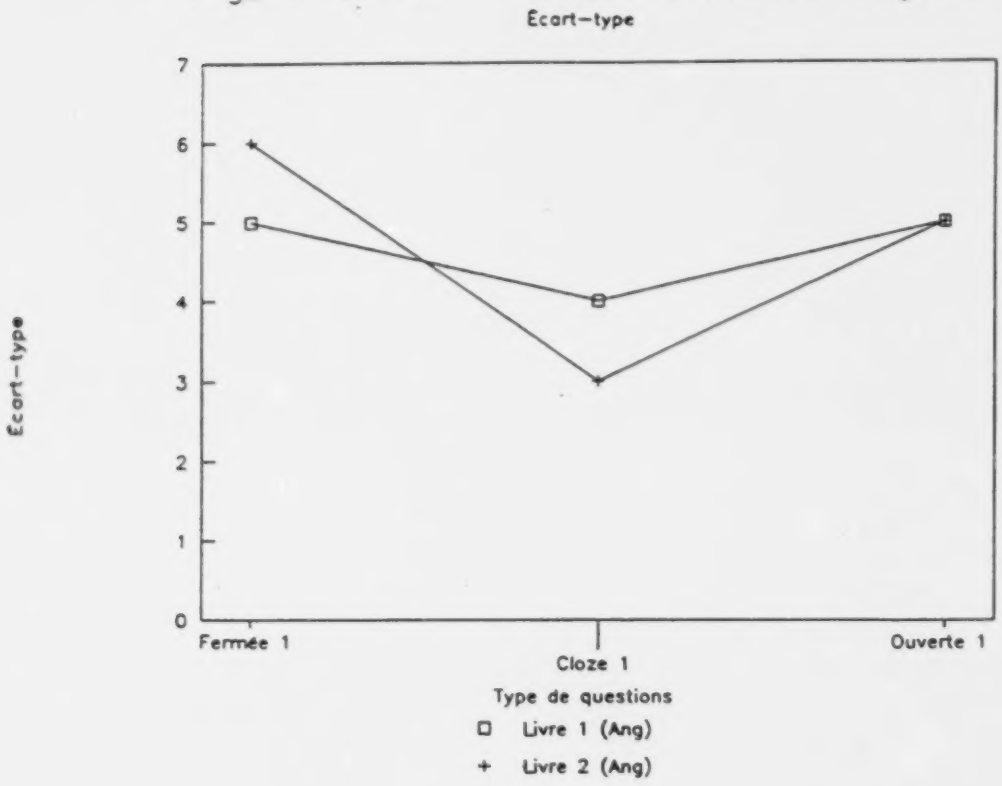
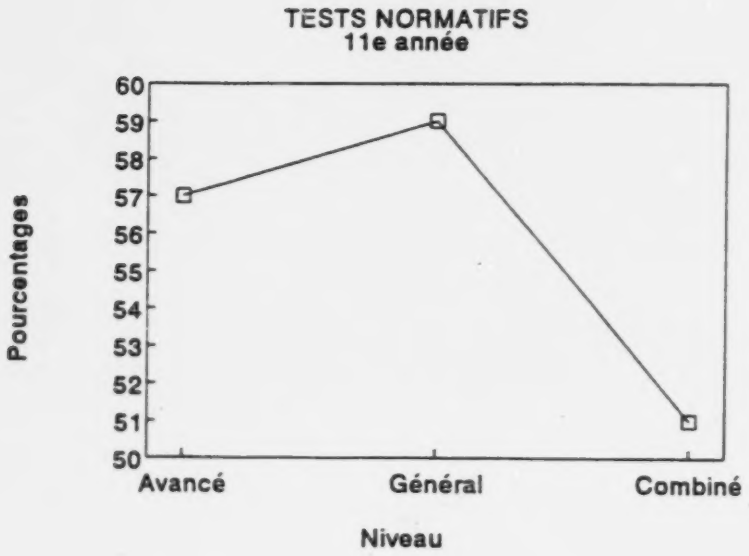


Figure 26


TESTS NORMATIFS
11e année
Pourcentages
60
59
58
57
56
55
54
53
52
51
50
Avancé
Général
Combiné
Niveau

Compétences de communication

Les compétences de compréhension sont perçues comme étant légèrement supérieures aux compétences de production. Les commentaires des enseignants sur les forces et les faiblesses des élèves sont trop généraux. Cela démontre qu'il leur est difficile d'identifier des forces et des faiblesses précises chez leurs élèves.

figures 27, 28 et 29

Résultats scolaires

Le résultat qui ressort le plus est celui de l'écart entre les moyennes par matière par élève d'une année à l'autre (voir les tableaux 26, 27 et 28). Les résultats scolaires entre les matières (fig. 30), ou d'un groupe d'élèves à un autre (fig. 31), ou d'une année à l'autre (vue globalement) entre les mêmes élèves révèlent seulement certaines inconsistances dans les résultats des évaluations (les uns en rapport avec les autres) par les enseignantes et enseignants. Cela est compréhensible étant donné que les critères d'évaluation peuvent varier considérablement d'un évaluateur à un autre, d'une formule d'évaluation à une autre.

figures 30, 31, 32

Figure 27

RÉSULTATS NORMATIFS

Compétences de communication : jardin à la 2e année

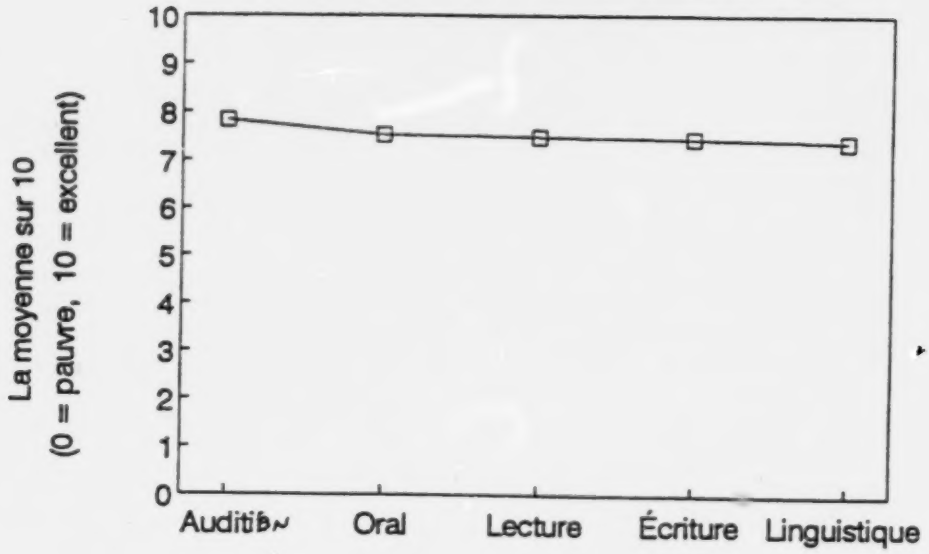


Figure 28

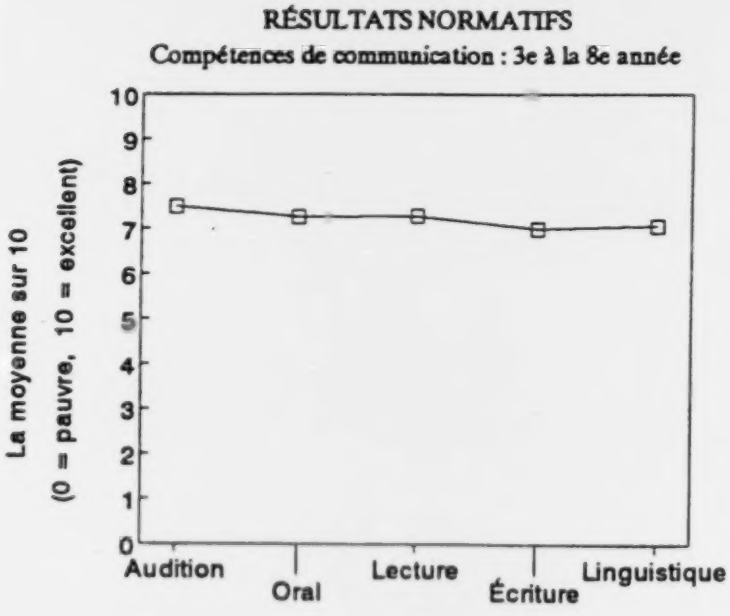

RÉSULTATS NORMATIFS
Compétences de communication : 3e à la 8e année
La moyenne sur 10
(0 = pauvre, 10 = excellent)
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
Audition
Oral
Lecture
Écriture
Linguistique

Figure 29

RÉSULTATS NORMATIFS
Compétences de communication : 9e à la 11e année

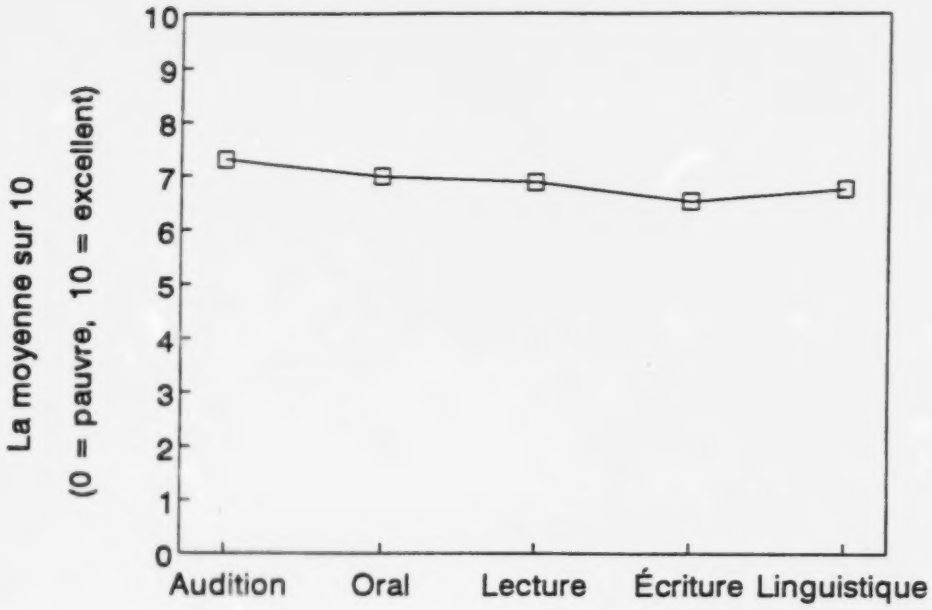


Figure 30

RÉSULTATS NORMATIFS

Résultats scolaires : jardin à la 2e année

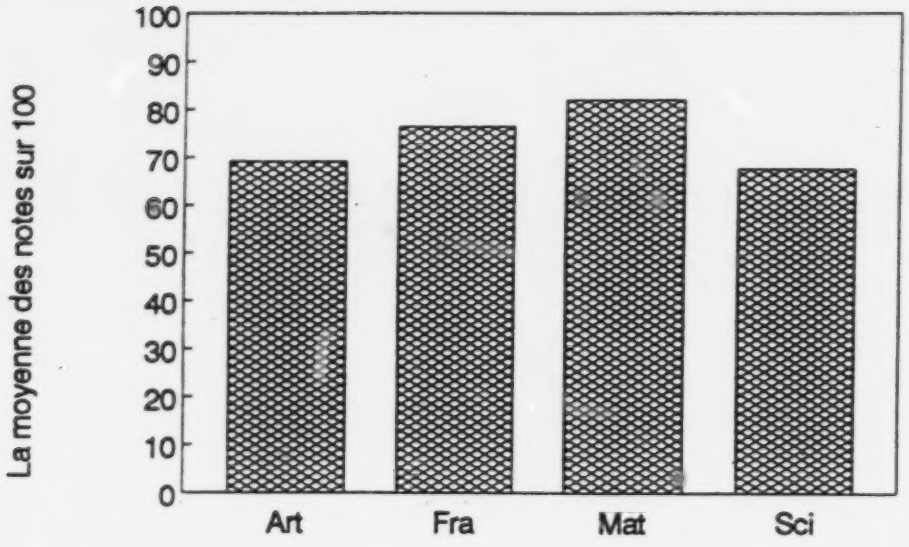


Figure 31

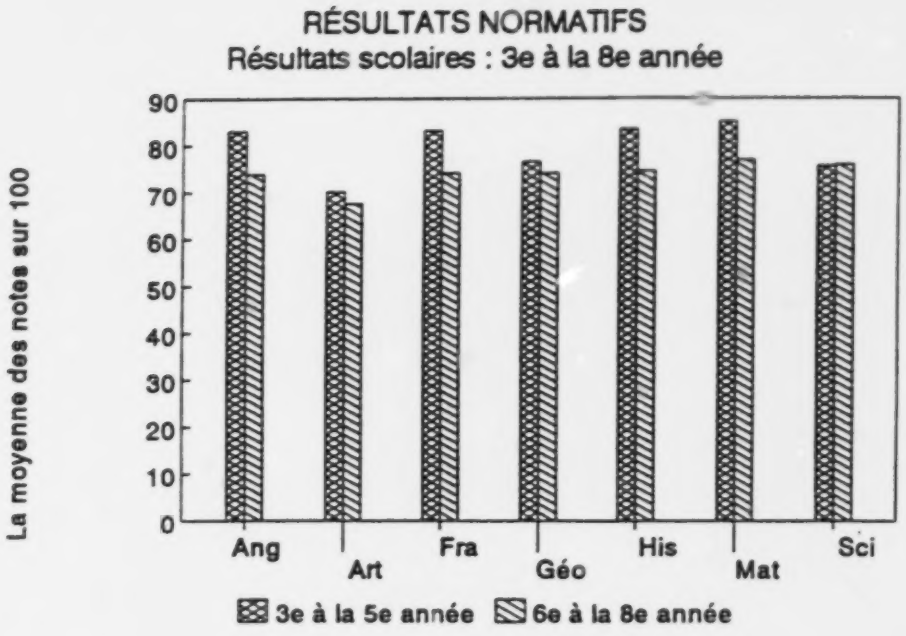
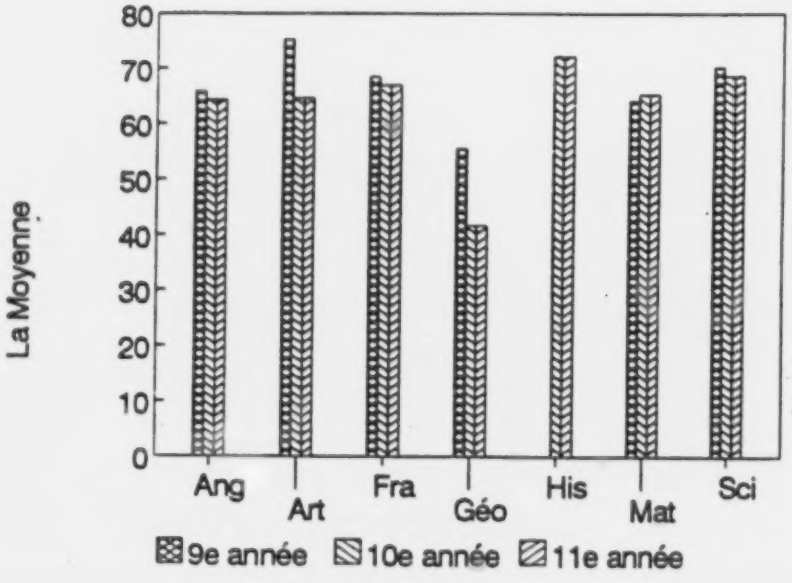

RÉSULTATS NORMATIFS
Résultats scolaires : 3e à la 8e année
La moyenne des notes sur 100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Ang
Art
Fra
Géo
His
Mat
Sci
3e à la 5e année
6e à la 8e année

Figure 32

RÉSULTATS SCOLAIRES
9e année à la 11e année



RELATIONS MILIEU-ÉCOLE

Relation langue maternelle et langue des émotions

Une relation existe entre la langue maternelle et la prière.

figure 33

Relation résultats normatifs et résultats scolaires

Il existe une relation possible entre les résultats normatifs (à l'écrit) et l'ensemble des résultats scolaires. Cependant, on y trouve des discordances. Par exemple, la relation entre les résultats scolaires ne semble pas exister pour la performance orale (ce qui est consistant avec l'hypothèse de Kaplan, 1988, qui présente l'écriture comme un processus plus formel et très différent de celui de l'acquisition orale). Une étude plus poussée sur cette question pourrait vérifier cette hypothèse, mais les deux processus cognitifs, apprentissage et acquisition, tels que décrits par Krashen (1988, 1981) et Krashen et Terrell (1983) semblent se distinguer. Là où une discordance existe entre le résultat normatif à l'écrit et les résultats scolaires, elle se manifeste aussi au niveau de la performance orale, ce qui soulève encore d'autres questions. Une autre étude avec un plus grand échantillonage permettrait de tirer au clair les réponses à ces questions.

figure 34

Figure 33

RELATION LANGUE MATERNELLE ET LANGUE DES ÉMOTIONS

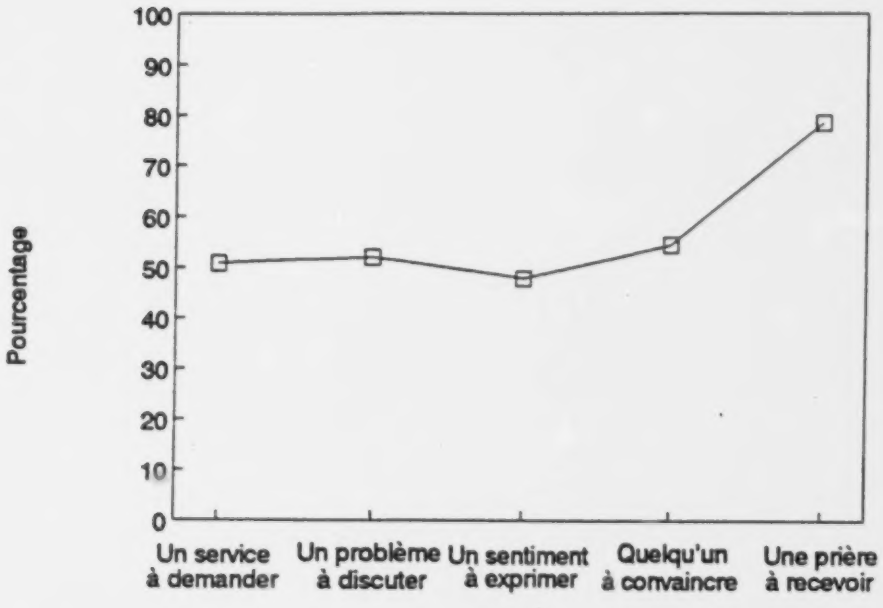


Figure 34 . 1

RELATION RÉSULTATS NORMATIFS ET RÉSULTATS SCOLAIRES

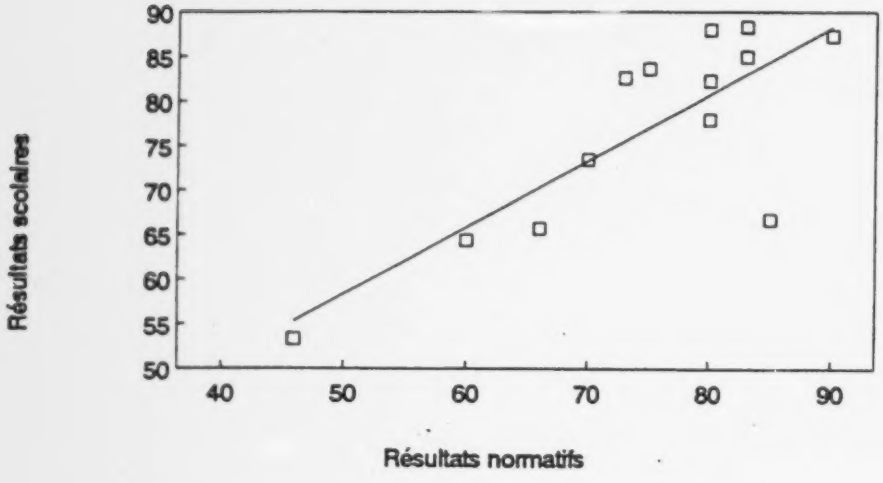


Figure 34.2

Évaluation de la composante audio-orale
par un panel de 4 juges

No. d'élève	AUDITION	LECTURE	PERFORMANCE ORALE				Perf orale
			Pron	Voc	Struc	Faç. d'exp	Note
Notes	10	10	4	4	4	4	16
305	9,25		3,00	3,25	3,00	3,25	12,50
307	9,50		3,00	3,75	3,50	3,50	13,75
381	8,30	5,75	2,00	2,50	2,25	2,00	8,75
383	9,30	5,75	3,00	3,25	2,75	3,00	12,00
603		8,70	1,60	2,30	2,30	2,00	9,20
605		7,30	3,33	3,00	3,33	3,33	13,00
615	4,60	6,33	3,00	2,75	3,00	2,00	10,75
689	8,60	7,33	3,00	3,00	3,00	2,00	11,00

Figure 34.3

Certains résultats discordants

No. D'élève	Résultat Normatif (écrit: 100)	Perf Orale (16)	Résultats scolaires
305		12,50	84
307		13,75	75
381		8,75	83
383		12,00	88
603	42	9,20	79
605	68	13,00	71
615	37	10,75	70
689	29	11,00	66

Relation compétences de communication, résultats scolaires et identité ethnique

Les gens qui s'identifient comme Francophones, Franco-Ontariens et Ontariens bilingues ont des résultats scolaires comparables. Cependant, cette étude ne démontre pas de relation entre l'identité ethnique et la performance scolaire ou les perceptions des enseignantes et enseignants sur leurs performances de communication.

figure 35

Relation milieu, famille et réseau culturel, et identité de groupe

Les élèves qui s'identifient comme Francophones viennent d'un milieu où le français est plus prédominant que les élèves qui s'identifient comme Franco-Ontariens ou Ontariens bilingues.

En famille et au niveau du réseau de contacts francophones, les Franco-Ontariens perçoivent légèrement un plus haut degré d'affiliation francophone et présentent ainsi plus un visage francophone.

figure 36

Relation milieu, famille et réseau culturel, et résultats scolaires

Le milieu et le réseau de contacts francophones des élèves les plus forts sont légèrement plus français que pour les élèves les plus faibles.

figure 37

Figure 35

RELATION COMPETENCE DE COMMUNICATION, RÉSULTATS SCOLAIRES, ET IDENTITÉ DE GROUPE

La performance des élèves les plus forts et les plus faibles à l'école selon leur identité de groupe

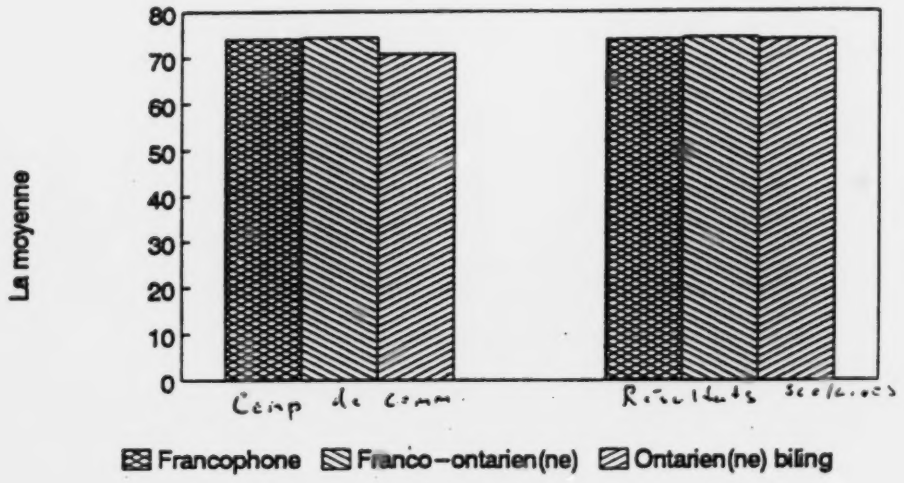


Figure 36

RELATION MILIEU, FAMILLE ET RÉSEAU DE FRANCOPHONE, ET IDENTITÉ DE GROUPE

Niveau de français selon l'identité de groupe des élèves les plus forts et les plus faibles à l'école

1 = anglais 5 = anglais et français 10 = français

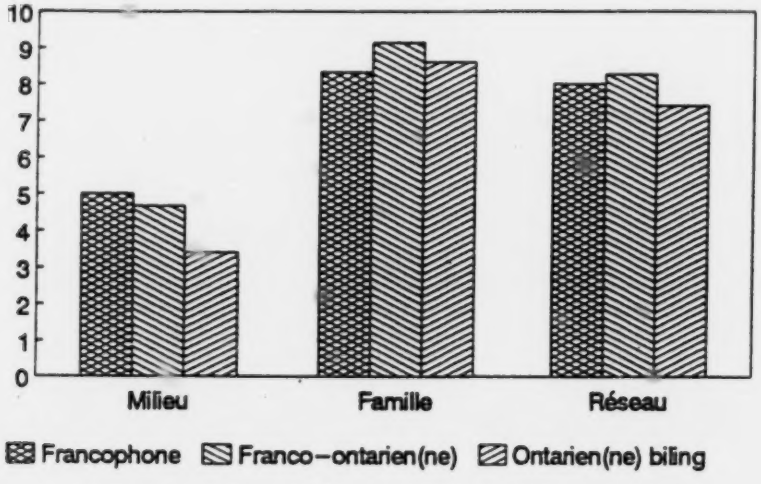
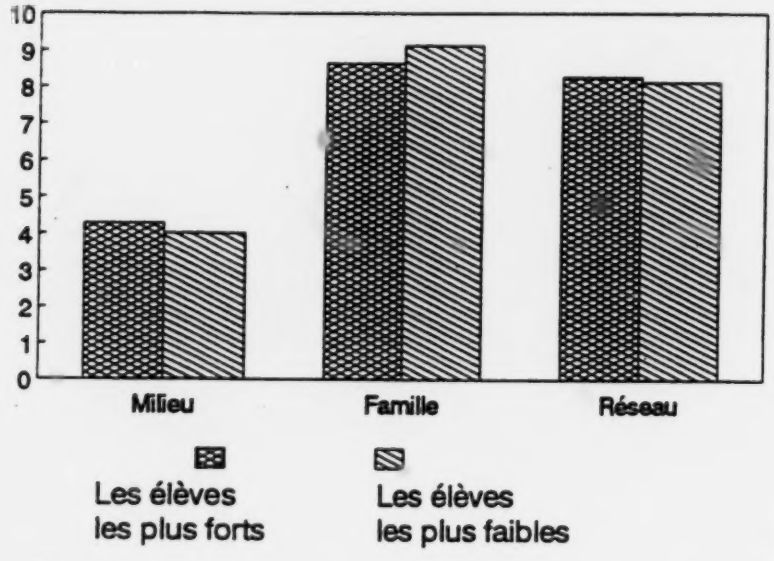


Figure 37

RELATION MILIEU, FAMILLE ET RÉSEAU DE FRANCOPHONE, ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Une comparaison entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles

1 = anglais 5 = anglais et français 10 = français



Relation niveau socio-économique et résultats scolaires

Il n'y a pas de relation claire dans cette étude entre le niveau socio-économique et les résultats scolaires des élèves les plus forts à l'école et ceux des élèves les plus faibles.

figure 38

Types et fréquences des erreurs en 11e année

Le plus grand nombre d'erreurs se fait au niveau de l'utilisation des verbes, des notions grammaticales et de l'utilisation des prépositions et conjonctions. La plupart de ces erreurs sont soit des erreurs d'interlangue (transfert de compétences) ou le résultat d'un manque de maîtrise (ou pratique) comme les usages de prépositions et de conjonctions.

L'orthographe ne constitue pas un problème sérieux (35 erreurs sur 62 élèves dans des compositions de 3 pages) et les structures de phrases sont assez bien maîtrisées.

figure 39

Figure 38

RELATION NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Une comparaison entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles

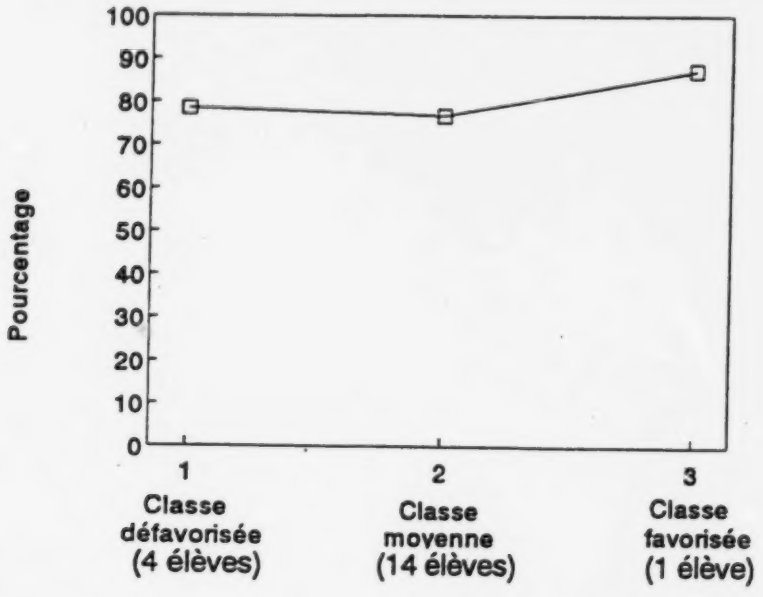
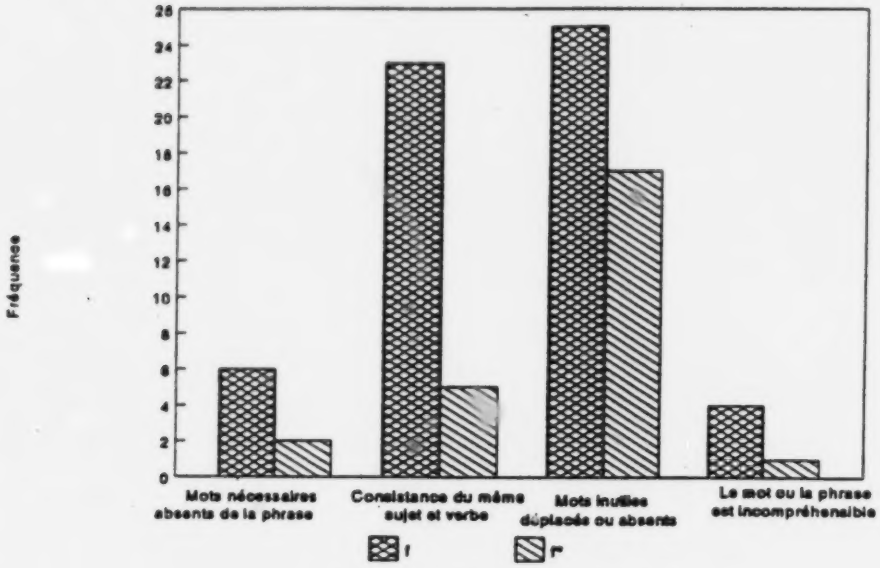


Figure 39.11

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Structures de phrases: tous les élèves

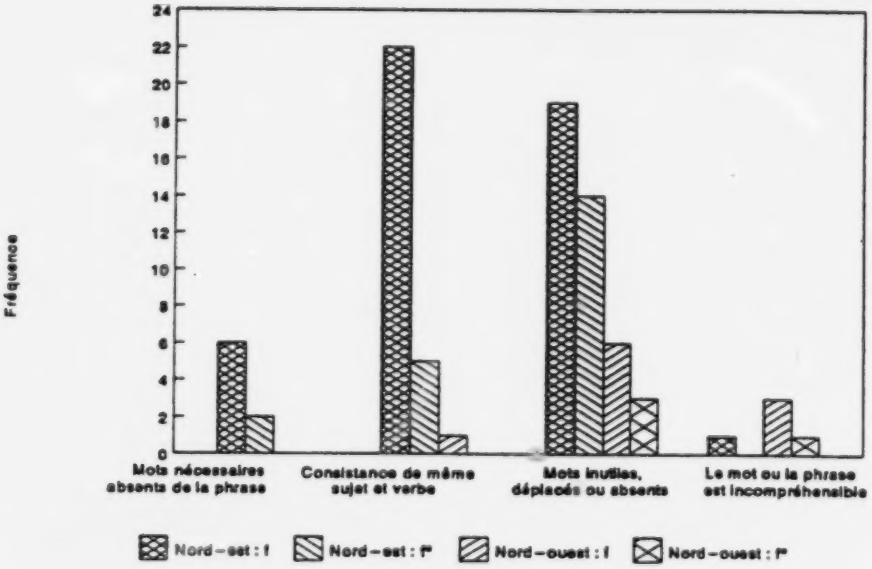


f : l'élève s'est servi de l'expression une fois

f* : l'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

Figure 39.12

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Structures de phrases: comparaison entre les deux régions

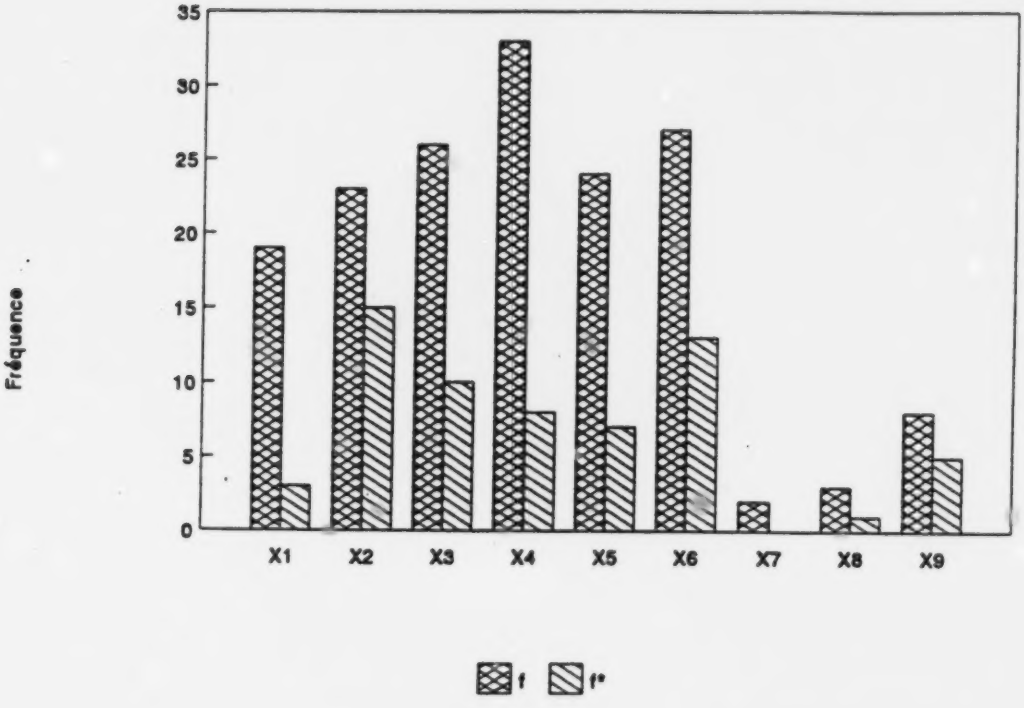


f : l'élève s'est servi de l'expression une fois

f* : l'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

Figure 39.2

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Structures grammaticales : tous les élèves

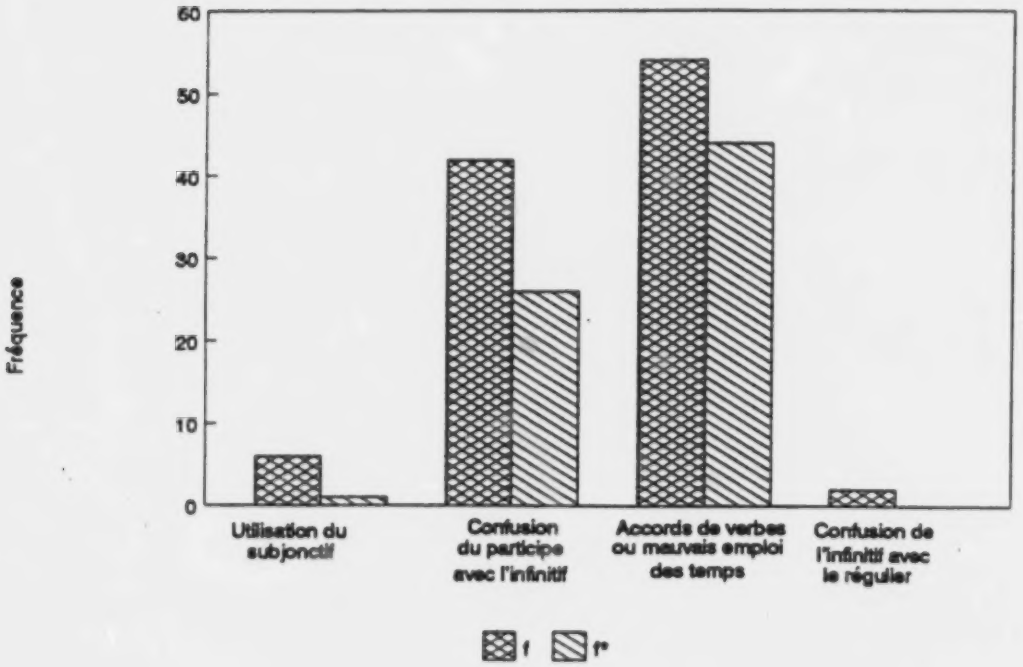


f : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f* : l'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

X1 : Mélange du nom avec le verbe ou l'adjectif
X2 : une emploi, une emploie, un emplois
X3 : l'usage des articles
X4 : l'usage des adjectifs
X5 : l'utilisation du <ne> dans une négation
X6 : tous – tout – toutes
X7 : pronoms, prénominaux
X8 : utilisation de <leur>
X9 : fém. – masc.

Figure 39.3

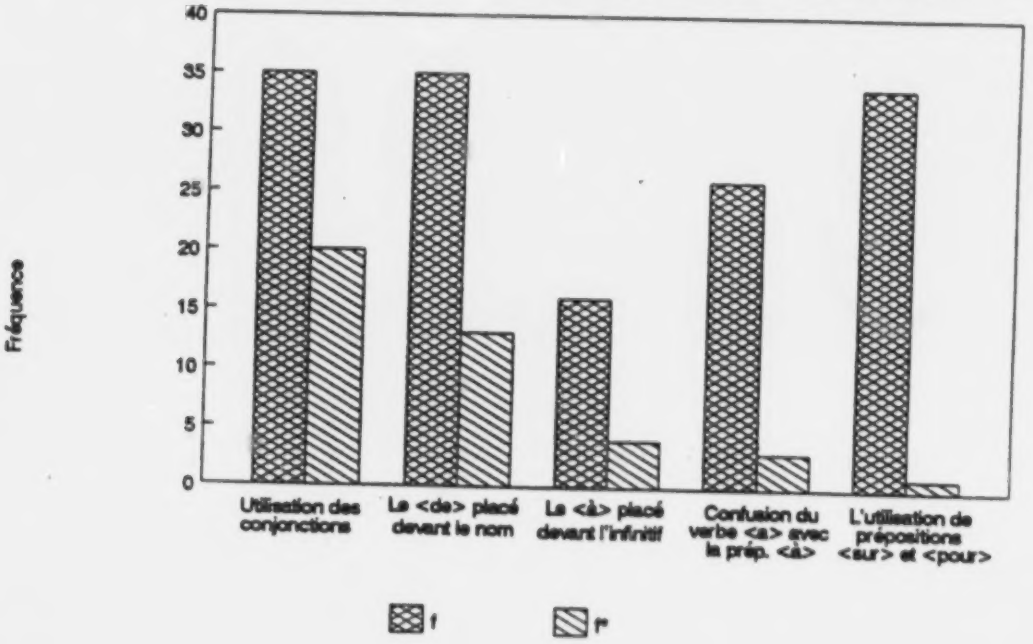
TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Les verbes : tous les élèves



f : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f* : l'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

Figure 39.4

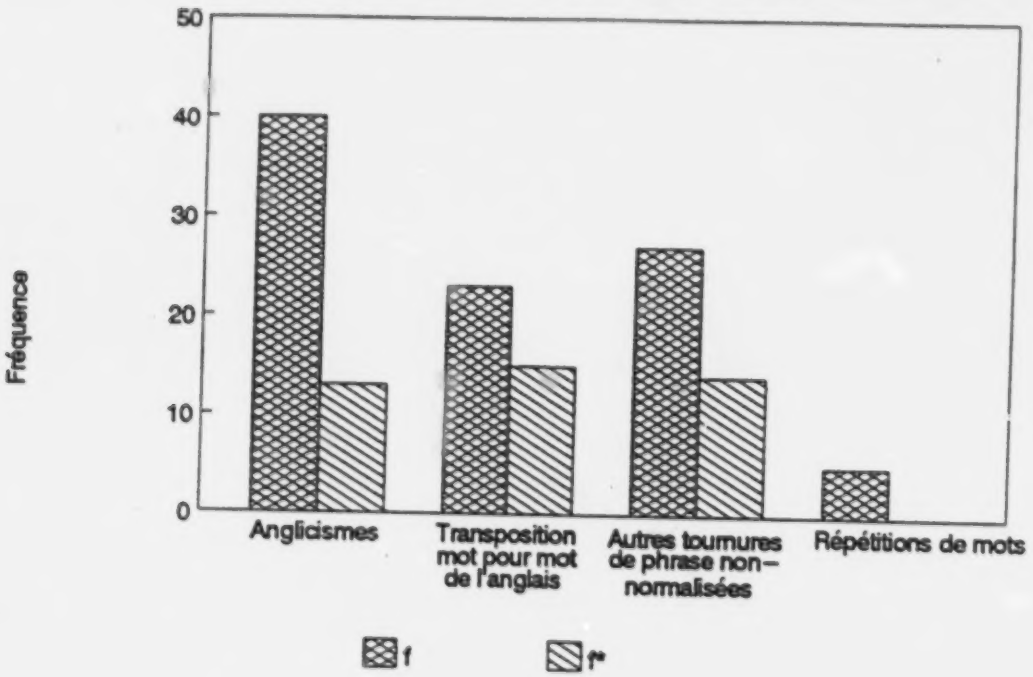
TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Utilisation des prépositions et conjonctions : tous les élèves



f : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f* : l'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

Tableau 39.5

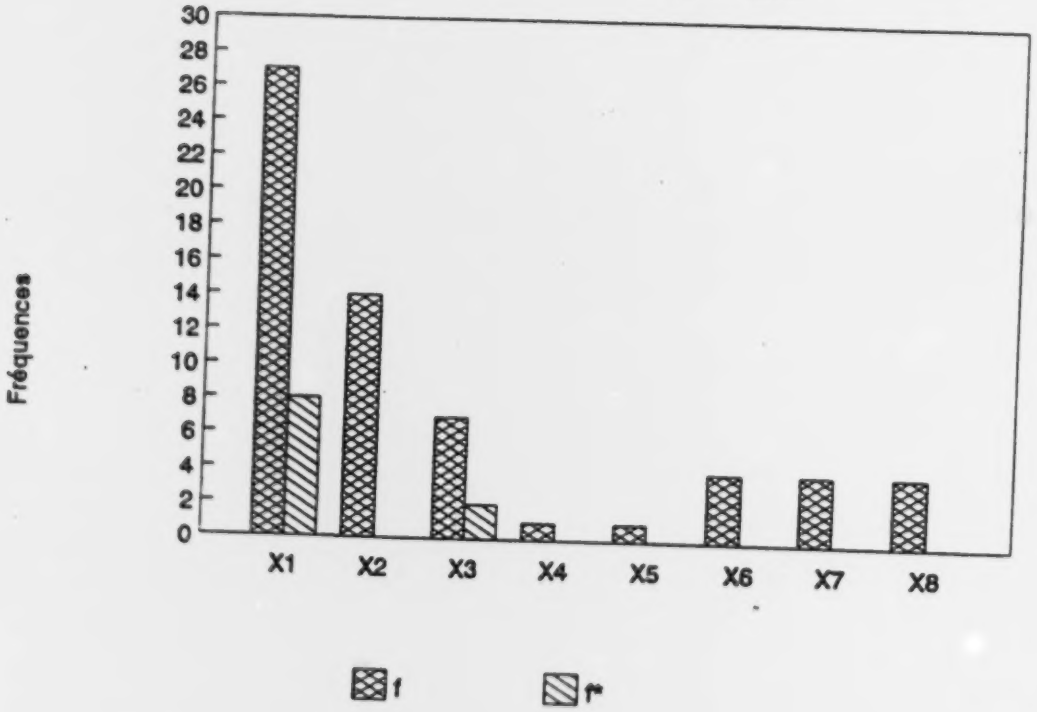
TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Style et vocabulaire : tous les élèves



f : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f* : l'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

Figure 39.6

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Erreurs d'orthographe
reliées à des notions de communication
et exprimées en termes grammaticales
tous les élèves



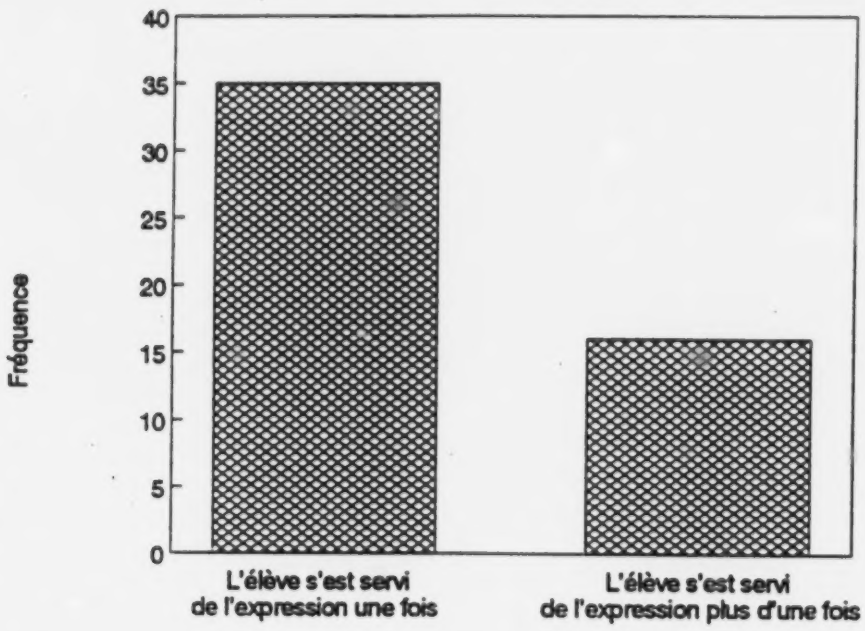
f : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f* : l'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

X1 : sa – ça – se – ce
X2 : ses – ces – c'est – cet
X3 : son – sont
X4 : tel – telle
X5 : quel – qu'elle
X6 : on – ont
X7 : donc – dont
X8 : mais – mes

Figure 39.7

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE

Orthographe : tous les élèves



RESSOURCES SCOLAIRES

Matériaux pour favoriser la compréhension, la rétention et le développement de compétences dans la langue maternelle

Perceptions par les élèves du + et du - en lecture

Les réponses des élèves à ce qu'ils aiment et n'aiment pas en lecture sont les suivantes : ils aiment les images, les personnages, l'aventure (y compris la fiction et le mystère) et l'action. Ils n'aiment pas les mots difficiles, la violence et quand il n'y a pas d'action.

figure 40

Les manuels scolaires utilisés à l'école élémentaire

Des manuels de classe dans les deux régions, seulement 4 sur 94 dans le Nord-est et 2 sur 103 dans le Nord-ouest décrivent un contexte géographique hors Québec. Dans le Nord-est, ils présentent plutôt un contexte québécois, canadien anglais ou américain. Dans le Nord-ouest, les manuels présentent un contexte indéfini (sans référence géographique précise). Treize de ces manuels de classe dans le Nord-est et 25 dans le Nord-ouest furent publiés en Ontario. Cependant, ces manuels présentent beaucoup d'images et font appel aux expériences de vie des élèves.

figure 41

Figure 40 – PERCEPTIONS PAR LES ÉLEVES

DU + ET DU – EN LECTURE

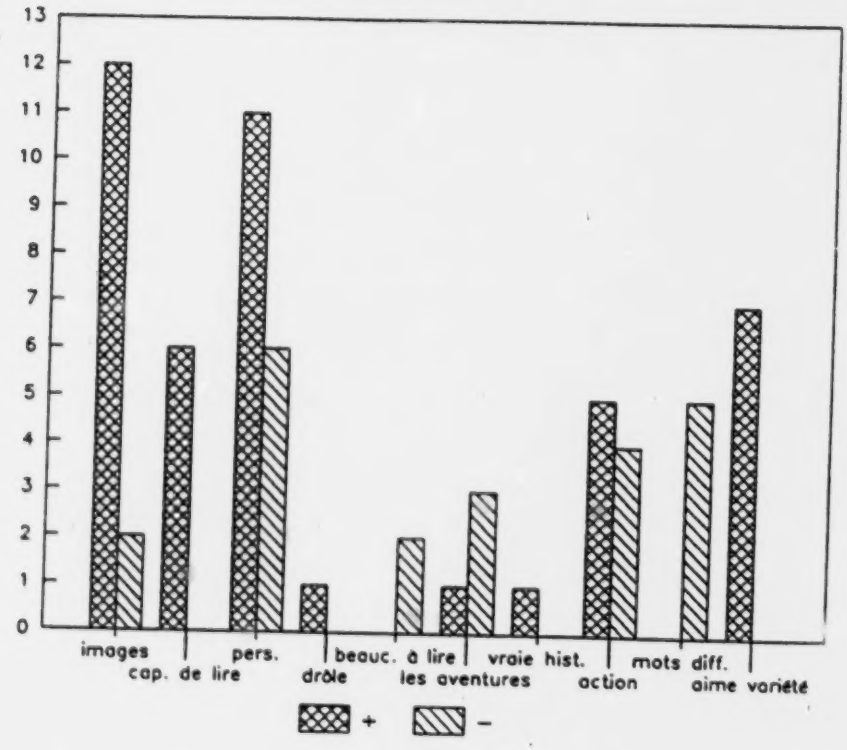


Figure 41.1

LES MANUELS SCOLAIRES UTILISÉS À L'ÉLÉMENTAIRE
Manuels d'élèves - Nord-est de l'Ontario

	Nombre total	livres anglais	livres québecois	livres de milieux hors Québec
Matern	n= 0	n= 0	n= 0	n= 0
Jardin	n= 0	n= 0	n= 0	n= 0
1re année	n= 19	n= 0	n= 19	n= 0
2e année	n= 10	n= 0	n= 8	n= 2
3e année	n= 6	n= 1	n= 3	n= 2
4e année	n= 8	n= 2	n= 4	n= 2
5e année	n= 10	n= 4	n= 5	n= 1
6e année	n= 17	n= 4	n= 10	n= 3
7e année	n= 15	n= 3	n= 8	n= 3
8e année	n= 9	n= 6	n= 3	n= 0
TOTAL	n= 94	n= 20	n= 61	n= 13

Figure 41.2

LES MANUELS SCOLAIRES UTILISÉS À L'ÉLÉMENTAIRE
Manuels d'élèves et manuels ressources des enseignants
Nord-ouest de l'Ontario

	Nombre total	livres anglais	livres québecois	livres de milieux hors-québec
Matern	n= 3	n= 1	n= 0	n= 2
Jardin	n= 21	n= 2	n= 2	n= 17
1re année	n= 12	n= 0	n= 7	n= 5
2e année	n= 8	n= 0	n= 6	n= 2
3e année	n= 9	n= 0	n= 5	n= 4
4e année	n= 5	n= 0	n= 4	n= 1
5e année	n= 5	n= 0	n= 2	n= 3
6e année	n= 9*	n= 0	n= 4	n= 2
7e année	n= 14	n= 2	n= 4	n= 8
8e année	n= 17	n= 1	n= 11	n= 5
TOTAL	n= 103	n= [illegible]	n= 50	n= 50

* 3 livres en 6e année ne rentrent pas dans les catégories indiquées

Les livres ressources en bibliothèque à l'élémentaire

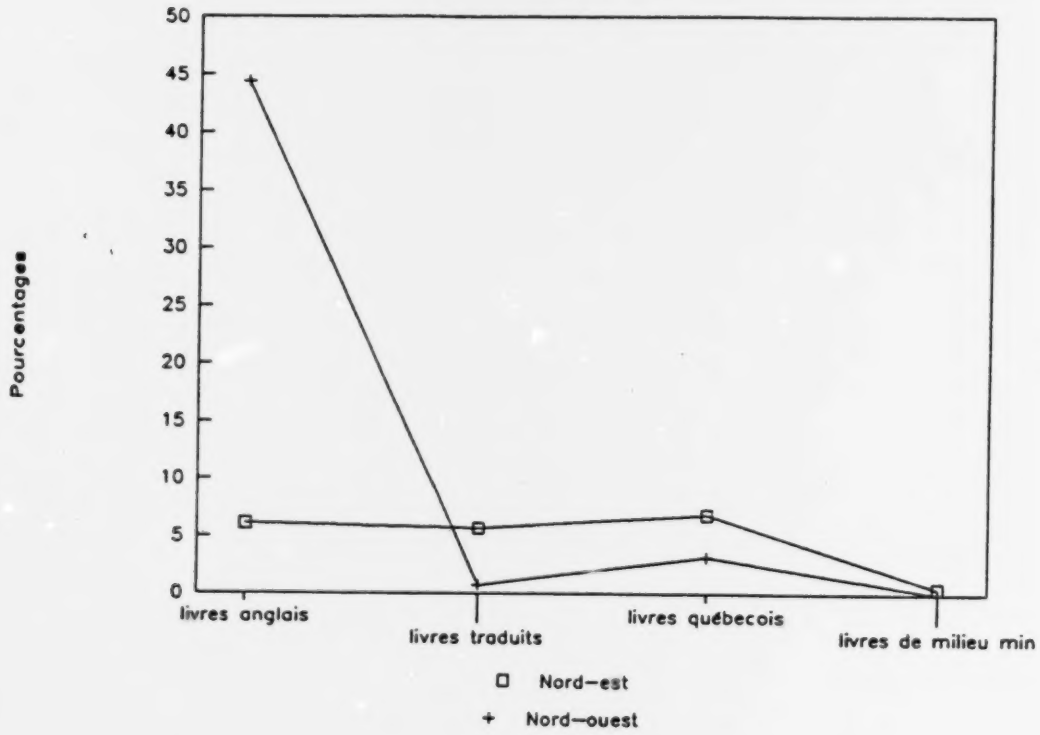
Dans la bibliothèque de l'école élémentaire du Nord-est, 17,250 livres furent comptés. Parmi ces livres, 600 étaient anglais et parmi ceux publiés d'abord en français (français, langue maternelle), on en a noté seulement 10 qui étaient publiés en Ontario. Des livres publiés en Ontario, il y avait plus de livres (publiés par J.M. Dent à Toronto) qui étaient désignés pour enseigner le français, langue seconde à une population anglophone que le français, langue maternelle à une population francophone.

Dans la bibliothèque de l'école élémentaire du Nord-ouest, 10,244 livres furent comptés. Parmi ces livres, 4573 étaient anglais et parmi ceux publiés d'abord en français, on en a noté seulement 3 qui étaient publiés en Ontario. Cependant, il y avait 30 livres en français qui étaient traduits de l'anglais.

figure 42

A noter que même les tests normatifs contiennent des textes d'origine québécoise.

Figure 42 – LES LIVRES RESSOURCES EN BIBLIOTHEQUE A L'ÉLÉMENTAIRE



OBSERVATIONS ETHNOGRAPHIQUES

Conditions de classe et stratégies pédagogiques

Mode d'encodage préconisé par l'enseignant

Le mode d'encodage préconisé est le visuel. Très peu d'attention est accordé à la manipulation et on présente encore des leçons (même au primaire) sans présenter du concret.

figure 43

Les conditions de classe et les stratégies pédagogiques qui influencent le développement et la rétention de compétences de communication.

Conditions d'apprentissage à partir des comportements d'élèves

Dans certaines classes, il y avait de l'ordre et le climat de classe se prêtait bien à l'apprentissage. Dans d'autres classes, c'était le contraire. Les différences dans le climat étaient remarquables. Dans deux cas particuliers, les difficultés se poursuivaient d'une année à l'autre. Au primaire, le nombre d'élèves était une variable déterminante (ce qui est consistant avec l'étude majeure de Finn et Anchilles, 1990), comme l'était aussi la gestion de l'enseignant dans la détérioration ou l'amélioration du climat. Parmi les facteurs qui nuisaient au climat de classe, il y avait l'enseignant qui parlait tout le temps, l'absence de concret, de routines, le manque de directives claires et précises au niveau des activités de classe, la monotonie ou le manque de variété, de pertinence, l'absence d'un contact personnel avec les jeunes, une gestion autoritaire ou une gestion de «laissez-faire» et un manque de consistance dans les routines.

Figure 43

MODE D'ENCODAGE UTILISÉ PAR L'ENSEIGNANT
(Observations ethnographiques)

jardin à la 2e année : 1, 1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 1, 2, 2, 3, A, A
3e année à la 5e année : 1, 2, 2, 2, 2, 2, 2, A, A
6e année à la 8e année : 2, A, A, 1, 2
9e année à la 11e année : A

Les chiffres indiquent un encodage planifié :
encodage auditif (1), visuel (2) ou tactile (3) prévu

Le A indique de l'abstraction ou une absence évidente de concret

Parmi les facteurs qui contribuaient à l'harmonie de la classe, il y avait la pratique de l'écoute active de l'enseignant, son impartialité, la personnalisation de ses rapports avec les jeunes, la gestion des activités de classe (plutôt que celle des élèves), la présentation de directives ou de normes claires et précis, des routines bien définies, de la variété dans les activités, une approche ouverte, diplomate et franche, la valorisation du succès réel des jeunes.

figure 44

Pédagogie de l'enseignant et types de questions

La plupart des classes furent centrées sur l'apprentissage des élèves. Dans certaines classes, le dialogue est initié par les élèves; dans d'autres, il est initié par l'enseignant ou encore par les deux, l'élève et l'enseignant. Il ne semble pas y avoir de tendances particulières. Les observations démontrent qu'il y a un bon mélange de types de questions, mais peu d'enseignants semblent utiliser un type de question (exemple, une question de définition pour identifier une connaissance) avec les deux autres types de questions (les questions empiriques pour vérifier la compréhension d'un processus, de son application possible et de son analyse et les questions d'évaluation pour permettre à l'élève de formuler soi-même des hypothèses et d'en vérifier la véracité). Une enseignante en particulier dans le Nord-ouest réussissait ce tour de force (utilisant les trois types de questions les unes en conjonction avec les autres) et lors des observations plusieurs des questions étaient posées par les élèves.

figure 45

Il y a tendance parfois à procéder trop vite; en même temps des élèves sont distraits.

Figure 44

CONDITIONS D'APPRENTISSAGE
à partir des comportements d'élèves

Légende : a=attentifs
b=bruyants
d=distraits
f=fatigués

Certaines consistances dans les observations

Classe #1 : 18-a, 19-a,
Classe #2 : 28-d, 28-b, 29-b, 113-b, 113-f, 225-b
Classe #3 : 111-d, 111-b, 111-f, 114-d, 114-b, 127d, 127-b, 127-f, 130-d. 130-b, 222-d

Figure 45

PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNANT ET TYPES DE QUESTIONS

Figure 45.1

PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNANT
selon le nombre de classes d'observations par année

PÉRIODE	CENTRÉE SUR LES ÉLÈVES	CENTRÉE SUR L'ENSEIGNANT	CENTRÉE SUR LES DEUX
1991-1992	20	2	0
1992-1993	14	3	2
1993-1994	2	0	4

Figure 45.2

DIALOGUE INITIÉ PAR L'ENSEIGNANT OU L'ÉLÈVE
selon le nombre de classes d'observations par année

PÉRIODE	LES ÉLÈVES	L'ENSEIGNANT	LES DEUX
1991-1992	8	3	3
1992-1993	0	2	5
1993-1994	0	6	1

Figure 45.3

TYPES DE QUESTIONS
selon la fréquence des questions et le nombre de classes d'observations par année

PÉRIODE	DE DÉFINITION	EMPIRIQUE	D'ÉVALUATION	LES TROIS
1991-1992	n=21 c=6	n=16 c=4	n=18 c=11	c=2
1992-1993	n=15 c=7	n=14 c=7	n=3 c=3	c=2
1993-1994	n=33 c=5	n=44 c=5	n=48 c=5	c=3

Tendances à parler français et anglais

À l'école, les élèves ont tendance à parler le français en situation scolaire et l'anglais en situation sociale.

figure 46

Les élèves ont tendance à parler français avec l'enseignante ou lorsqu'ils parlent de matériel de classe, de l'argent ou de matériaux authentiques. Ils parlent anglais entre eux en classe, au vestiaire, ou lorsqu'ils ne sont pas intéressés à ce qui se passe en classe.

Les filles semblent avoir plus tendance à parler français que les garçons.

Ces observations sont consistantes avec celles effectuées dans d'autres études (Duquette, Dunnett et Papalia, 1987; Fraser-Rodrigue, Davis et Duquette, 1989;).

Vérification des hypothèses

Durant les nombreuses observations, il y a eu peu d'exemples que les élèves ou les enseignants vérifient les hypothèses présentées en classe.

figure 47

Figure 46

TENDANCES À PARLER FRANÇAIS ET ANGLAIS

selon le nombre de classes d'observations
et la fréquence des observations

PÉRIODE	FRANÇAIS SOCIAL	FRANÇAIS SCOLAIRE	ANGLAIS SOCIAL	ANGLAIS SCOLAIRE
1991-1992	n=7 c=4	n=15 c=5	n=9 c=6	n=6 c=2
1992-1993	n=8 c=5	n=9 c=4	n=24 c=10	n=16 c=7
1993-1994	n=0 c=0	n=0 n=0	n=3 c=1	n=1 c=1

Figure 47

VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Nombre d'observations = 82
Avec vérification des hypothèses = 7

Distribution : La vérification des hypothèses fut faite

par la discussion de classe = 4
par la résolution de problèmes = 2
par l'enseignant = 1

Acquisition vs apprentissage

L'accent a surtout été mis sur l'acquisition de la langue plutôt que sur son apprentissage. Cependant, dans certaines classes, l'apprentissage est encore favorisé (ce ne furent pas des classes portant sur la compétence linguistique).

figure 48

Pertinence du cours à l'expérience personnelle des élèves

Les leçons observées furent, pour la plupart, jugées comme pertinentes aux expériences des élèves; seulement certaines leçons furent jugées comme n'étant pas pertinentes aux expériences des élèves.

figure 49

Stratégies de compréhension et de communication entre les élèves

Il y a eu de nombreux exemples d'élèves qui utilisaient la communication non-verbale. Celle-ci a bien illustré la relation de la langue au comportement de l'élève et aux attentes de ceux qui l'entourent. Il y a eu, également, de nombreux exemples d'humour dans la communication entre les élèves, comme des exemples d'entraide et de la valorisation de pairs.

Certaines observations furent receuillies sur le comportement des élèves durant la lecture. Tous, d'une certaine façon, démontrent soit une certaine insécurité ou effort à une expression de confiance (lire rapidement) face à la lecture en public.

figure 50

Figure 48

ACQUISITION ET APPRENTISSAGE
selon le nombre de périodes d'observation par année

PÉRIODE	ACQUISITION	APPRENTISSAGE
1991-92	20	2
1992-93	18	3
1993-94	3	3

Figure 49

PERTINENCE DU COURS À L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE
Jugements sur des observations de classe

selon le nombre de classes d'observations par année

PÉRIODE	EXPÉRIENCES JUGÉES PERTINENTES	EXPÉRIENCES JUGÉES NON-PERTINENTES
1991-1992	13	2
1992-1993	10	7
1993-1994	3	3

Figure 50

STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ET DE COMMUNICATION ENTRE LES ÉLÈVES

Figure 50.1

ÉLÉMENTS DE COMMUNICATION

Les trois éléments qui reviennent le plus souvent dans la communication entre élèves sont

1. la communication non-verbale;
2. l'humour;
3. l'entraide et la valorisation de paire.

Figure 50.2

TROIS OBSERVATIONS DE LA LECTURE DES ÉLÈVES (no. 17, 37, 39)

Les comportements les plus observables de la lecture à haute voix des élèves sont les suivants :

Comportement d'élève	nombre d'élèves
Élèves lisent à voix basse	11
Élèves lisent lentement	7
Élèves lisent mot pour mot	7
Élèves lisent rapidement	6
Élèves ne regardent pas la classe	3

Chapitre 5
DISCUSSIONS ET CONCLUSIONS

Ce chapitre se fonde sur les résultats de recherches théoriques (chapitre 2) et du projet de recherche effectué durant les 2,5 dernières années (chapitre 4).

Les résultats de ces deux phases de la recherche sont, règle générale, consistants les uns avec les autres. Cela permet alors de formuler des hypothèses théorie qui permettront de répondre aux questions qui furent posées. Cependant, si ces hypothèses sont appuyées et apparaissent très plausibles, elles demeurent des hypothèses. Il est important de réitérer à ce moment ce qui fut mentionner dans l'introduction : le projet cherchait d'abord à comprendre le foyer et le milieu minoritaire francophone de l'Ontario.

Ce projet a abordé des questions qui ne sont pas faciles à répondre et il a voulu le faire d'un point de vue «minoritaire», tenant compte des comportements et des «points de vue» des élèves des écoles de langue française du Nord de l'Ontario.

Voici maintenant les questions auxquelles le projet de recherche voulait répondre et les réponses qui découlent de cette recherche.

QUESTION 1

Quelle relation existe entre l'identité au foyer et les processus d'acquisition et de rétention de la langue maternelle?

Dans le Nord de l'Ontario, la majorité des élèves qui ont participé à la recherche avaient le français comme langue maternelle (figures 7 et 8), mais leur culture est beaucoup plus anglo-américaine. Il est naturel et normal pour eux de vouloir s'intégrer à la société majoritaire du milieu, étant donné la nécessité des contacts (figure 9), l'influence des médias (figure 14 et 15), les nombreuses expériences et occasions qu'elle peut leur offrir dans le contexte géographique où ils se trouvent (figure 10). Il est plus facile de se détacher d'une société majoritaire plus éloignée, moins familière et moins pertinente à la vie de tous les jours.

L'identité ethnique dépend des réseaux de contacts. Les jeunes expriment un attachement particulier au réseau familial et à leurs expériences de vie au foyer, mais si on considère leurs réponses sur le questionnaire, les intérêts manifestés, leurs comportements culturels et les amis fréquentés on peut conclure qu'en milieu minoritaire les jeunes francophones ont une identité bilingue. Le plus les enfants se retrouvent en milieu minoritaire, le plus ils s'identifient comme «bilingues» (figure 23). Le plus, aussi, il y a transfert de compétences langagières d'une langue à l'autre (Cummins, 1979; Richards, 1972; Selinker, 1991).

En Ontario, deux sociétés majoritaires se rencontrent. La population canadienne-française de l'Ontario est minoritaire par rapport aux deux, mais son identité et son réseaux de parents et d'amis reflète en partie les deux.

La plupart des foyers minoritaires francophones ont un réseau de contacts qui fait extension à la vie en famille, qui l'appuie et qui favorise le développement de la langue maternelle (figure 37), mais aussi des rencontres avec des personnes qui utilisent les deux langues (figures 10, 19 et 20). Ce réseau apparaît important dans le développement et la rétention d'une identité de foyer.

Les élèves qui s'identifient comme Francophones viennent d'un milieu où le français est plus prédominant. Les Franco-Ontariens perçoivent légèrement un plus haut degré d'affiliation francophone que les Ontariens bilingues (figure 36).

Les gens qui s'identifient comme Francophones, Franco-Ontariens et Ontariens bilingues ont obtenu des résultats scolaires comparables (figure 35). Les Ontariens bilingues, cependant, semblaient éprouver plus de difficultés sur le test normatif. Mais, il faut noter que le test normatif en français, en 6e année, utilisait des textes québécois.

Selon Erikson, une identité personnelle claire encourage le développement de compétences; une identité vague conduit à «une diffusion de rôles, à la confusion et à un sentiment d'aliénation durable» (Cloutier, 1982, p.19). Est-ce vrai, aussi, pour une identité ethnique?

Comme l'identité d'un enfant (et les comportements qu'il implique) est forgée par l'identité des parents (Bandura, 1977), l'identité du foyer se fait au niveau du réseau qui définit son ethnicité et des institutions qui alimentent cette culture communautaire (Linton, 1977). Vouloir remplacer cette culture et lui nier la valeur de son bilinguisme, n'est-ce pas de tenter de lui enlever une partie de ses expériences qui constituent une partie de lui-même?

La langue maternelle se développe d'abord en relation avec la culture du foyer (voir la réponse à la question #9). Ensuite viennent le milieu (avec ses attentes socio-culturelles de la société majoritaire anglophone) et l'école (avec ses attentes scolaires de la société majoritaire francophone) (figure 46).

Parce que les attentes de la société d'accueil ont tellement d'influence, il faut contrebalancer par l'école et les institutions

(Landry et Allard, 1994, 1991, 1990). Mais, comme le démontre la réponse à la question 2, l'identité, la culture et la langue maternelle présentées par l'école ne sont pas toujours représentatives de la réalité ontarienne ou des compétences de la langue maternelle développées dans un milieu bilingue.

Le pont entre le foyer minoritaire et l'école n'est pas toujours évident. La relation entre la vie de foyer en Ontario et les compétences langagières des enfants à l'école n'a pas toujours été reconnu. La réalité du milieu bilingue est très avantageux pour l'Ontarien. Le bilinguisme qu'il développe lui ouvre des portes que plusieurs de la société majoritaire peuvent lui envier, surtout les unilingues pour qui les processus de développement de la langue maternelle sont différents et pour qui, aussi, le «point de vue» culturel est limité à une façon de comprendre et de voir le monde. Les avantages «cognitifs» des personnes bilingues sont reconnues (Cummins, 1991, 1978; Lambert & Tucker, 1972).

La richesse de la culture canadienne française des Ontariens n'est pas toujours mise en évidence. Pourtant, une telle culture, nous diraient les anthropologues (Gearing et Sangree, 1979), se crée elle-même dans la façon qu'elle s'exprime; elle ne s'impose pas.

Une vitalité sociolinguistique telle que décrite par Landry et Allard se construit à partir de la réalité sociale du milieu (foyer, milieu et institutions). Selon eux, les institutions peuvent faire toute la différence.

Mais, comme le démontre le cadre théorique, les Canadiens-français qui sont Ontariens de souche font face à de nombreux obstacles dans la gestion de leurs institutions.

Pour que ces compétences se développent, il doit y avoir expériences, consistance dans les attentes et continuité dans

l'utilisation des compétences.

L'Ontario français a besoin d'institutions qui représentent la vie en Ontario. Il faut promouvoir et enrichir les expériences des jeunes par la vérification des hypothèses (figure 47), non seulement des hypothèses d'ordre académique, mais des hypothèses de vie, ajouter et valoriser leurs compétences (figure 22) et non pas chercher à les remplacer (Bryen, 1982), assurer de la continuité dans les attentes, dans la compréhension (Krashen, 1994) et la production de la langue maternelle d'une situation à une autre à l'intérieur et à l'extérieur du foyer (Erikson, 1968; Ogbu et Mattute-Bianchi, 1986) et de l'école (Steinaker et Bell, 1977).

Une certaine aliénation existe chez l'Ontarien minoritaire francophone et le visage de la francophonie qu'on lui présente à l'extérieur du foyer souvent ne vient pas de chez lui. Une hégémonie qui existe entre une certaine élite et le milieu minoritaire, tantôt au niveau des organisations ou des universités, fait que l'élite propose une culture différente de celle de la population qu'elle représente. Aussi longtemps que cette hégémonie existera, la population francophone de l'Ontario aura de la difficulté à se définir et à définir ses compétences en fonction des attentes de la société dans laquelle elle vit.

Quand une ou l'autre des deux sociétés majoritaires tente, chacune de son côté, d'assimiler les gens qui vivent en milieu minoritaire, nous pouvons parler de domination. Et, nous savons, par des exemples un peu partout dans le monde, que la domination, exprimée sous ses différentes formes, peut faire plus de tort que de bien (Crawford, 1989; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Trueba, 1991).

Pourtant, avec l'appui et le respect de ces deux sociétés majoritaires, il est possible de s'en sortir. Prenez comme exemple le peuple acadien qui, durant les derniers siècles, a connu des

expériences semblables à ceux de l'Ontario. Aujourd'hui, son identité est quand-même assez bien définie par rapport à ses origines, son contexte géographique, son mode de vie et la gestion de ses institutions. Selon Bernard (1993), les Acadiens du Nouveau-Brunswick est la seule communauté hors Québec à avoir des pyramides d'âge renversées.

Dans des circonstances où la langue maternellè est accentuée, où le statut socio-économique est favorisé, l'acquisition d'une langue seconde va favoriser et même enrichir le développement de la langue maternelle.

Les études démontrent que l'acquisition d'une langue seconde, en soi, même en milieu majoritaire anglo-américain, n'entraîne pas la disparition de la langue maternelle (Cummins, 1978a et 1978b, 1981, 1983, 1987, 1991; Genesee, 1987; Lambert et Taylor, 1991; Lambert et Tucker, 1972; Lapkin et Swain, 1982), mais que le manque d'expériences de vie dans la langue maternelle et l'inconsistance avec la culture du foyer peut avoir cette répercussion (Crawford, 1989; Landry et Allard, 1994, 1991, 1990; Trueba, 1991).

L'Ontario français a besoin des institutions à son image. Sans elles, le développement de compétences dans la langue maternelle des jeunes n'est pas assurée, même si elles collent à la réalité ontarienne .

Sans ces institutions pour encadrer le foyer et protéger le réseau de contacts, il est naturel que le réseau de contacts change avec le temps et le changement de générations pour refléter davantage la société d'accueil, que les occasions de vivre en français se fassent alors plus rares et que ces compétences deviennent moins nécessaires, pertinentes et valorisées. Comme les petits enfants «unilingues» anglophones de grands-parents «unilingues» francophones, le minoritaire aura tendance à délaisser son héritage culturel.

Ce projet confirme le besoin de rencontrer le plus rapidement possible les revendications de l'AEFO exprimées auprès de la Commission royale d'enquête sur l'éducation (AEFO, 1993, page 6).

Voici ce que demande l'AEFO :

1. Un système d'éducation global de la garderie à l'université, qui inclut la formation de la main d'oeuvre pour l'Ontario français;

2. Un financement juste et équitable pour le réseau d'enseignement et de formation en français;

3. La gestion complète du système d'éducation et de la formation en français par la communauté franco-ontarienne;

4. Des établissements scolaires à l'image et au service de la communauté canadienne française de l'Ontario;

5. Une image positive de la profession et de ses membres;

6. La participation des enseignantes et des enseignants à tous les paliers décisionnels;

7. L'équité à tous les niveaux.

En Nouvelle Écosse, au Nouveau-Brunswick ou en Alberta, les parents ont pris en main leurs institutions en créant des centres communautaires-écoles qui permettraient aux familles de s'épanouir dans leur milieu.

Un milieu communautaire-sçolaire qui met l'accent sur la vie communautaire et qui est au service de l'ensemble de la population,

pas seulement l'élite, peut devenir une de ces institutions qui permet au groupe de multiplier les occasions pour les jeunes de développer les compétences déjà acquises au foyer et, à travers le réseau de contacts, se définir davantage. L'accent sur le progrès scolaire serait alors encadré dans une dynamique institutionnelle d'actions communautaires.

Un «bilinguisme additif» se construit à partir du renforcement de la langue maternelle dans les situations vécues, pas un contact artificiel avec un langage déchiqueté et étiqueté. Mais, une langue maternelle dynamique et vivante, avec une vitalité linguistique (Landry et Allard, 1994) prend ses origines d'abord au foyer et ses renforcements du milieu et de ses institutions. Comme le démontre le cadre théorique, il est imprudent d'exiger d'abord et uniquement un langage «livresque» de personnes qui vivent dans une société minoritaire. Il existe, dans une société ouverte, différents niveaux et différentes variétés de langage. Ces variétés de langues apparaissent importantes pour la vitalité d'une culture (Bryen, 1982; Fishman, 1986). Pourquoi est-ce que ce serait différent en milieu minoritaire?

Avec des compétences culturelles mieux définies à l'intérieur de sa culture propre, une personne francophone en milieu minoritaire sera plus en mesure de refléter son identité et de s'intégrer, sans perdre son identité, sa culture et sa langue, aux deux autres sociétés majoritaires dominants, dans la mesure qu'elle est acceptée par ces groupes dominants (Richards, 1972).

Dans un monde qui devient de plus en plus petit et où les minorités se font plus nombreuses (Aumond, 1993; Trueba, 1991), le respect d'une identité bilingue, avec la culture et le transfert de compétences culturelles et langagières que cette identité entraîne, n'est-elle pas une façon de construire des ponts entre les cultures?

Cette recherche démontre que la société majoritaire d'origine doit accepter sa part de responsabilité pour l'assimilation des Ontariens de souche. Ce n'est pas par la domination, leur manque de respect et d'acceptation de la population de souche que va se réaliser une vitalité socio-culturelle francophone en Ontario.

La construction de leur identité ethnique demeure inachevée. Ce n'est pas facile de se définir quand deux sociétés dominantes exercent tant d'influences, chacune d'entre elles ne voulant pas que la population minoritaire reflète l'autre. Il n'est pas nécessaire de faire abstraction de sa langue seconde ou de sa culture ontarienne pour s'identifier comme Canadien-français. Ce n'est pas nécessaire d'être unilingue ou majoritaire. Il suffit, comme le démontrent Crawford (1995, 1989), Cummins (1991, 1981), Douglas (1993), Lambert et Taylor (1991), Taylor (1990) et Trueba (1991) de cesser d'être dominé et d'assurer une vitalité linguistique (Landry et Allard, 1994) «authentiquement» ontarienne à nos réseaux et nos institutions francophones.

QUESTION 2 Quel rapport existe entre l'utilisation de matériaux authentiques et la compréhension ainsi que la rétention de la langue maternelle?

Certaines études dont Bégin (1982), Edwards (1991); Fagan (1993), Duquette, Dunnett et Papalia (1987) et Fraser-Rodrigue, Davis et Duquette (1989) soutiennent qu'il existe un rapport entre l'utilisation de matériaux authentiques, l'interprétation, la compréhension et la rétention de la langue.

D'autres des études sur la rétention en psychologie cognitive (Fishman, 1968, 1989; Fortin et Rousseau, 1989; Rosch, 1978; Tulving, 1983; Wessells, 1983) indiquent que les stratégies de communication se développent autour de personnes et d'événements significatifs dans un contexte de vie particulier.

La relation entre la culture du foyer et le développement de la langue maternelle regroupe ces éléments.

Par contre, dans le Nord de l'Ontario, le matériel scolaire n'est pas authentique au milieu de vie des jeunes. Dans les bibliothèques élémentaires des écoles où s'est effectuée la recherche, le contexte ontarien n'est presque pas représenté (figures 41 et 42). Que dire alors du mode de vie, des préoccupations et des expressions des gens d'ici? Il existe beaucoup plus de livres d'origine québécoise, traduits de l'anglais ou créés pour enseigner le français comme langue seconde que de livres en français publiés pour les Ontariens de souche par des gens de leur milieu.

Même le test normatif utilisé par la province pour évaluer les compétences des élèves utilisent des matériaux qui ne viennent pas de l'Ontario.

Les médias francophones n'intéressent pas les jeunes (figures 14, 15 et autres commentaires écrits des jeunes). Pourtant, la jeunesse est la clientèle sur laquelle repose l'avenir de l'Ontario français. C'est à travers les médias qu'ils se voient, qu'ils se lisent, qu'ils s'entendent. Est-ce que les sons et les images les reflètent? La majorité d'entre eux vous diront que «non».

Demandons-nous si les médias et les organisations francophones tiennent compte de leurs points de vue et de leurs intérêts. Sont-ils attentifs, ouverts et accueillants aux besoins et aspirations réelles de l'ensemble des jeunes de nos écoles de langue française? Est-ce que ces jeunes se sentent acceptés, valorisés? Ou bien, est-ce que le cercle est plus fermé, adulte, exclusif, même élitiste?

Le même problème existe au niveau de la formation des maîtres. Même si l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne ont un mandat particulier de répondre aux besoins des écoles de langue française de l'Ontario, ils ne répondent pas nécessairement aux besoins du milieu minoritaire (Gérin-Lajoie, 1993).

Une vitalité socio-linguistique se construit et ne s'impose pas du haut en bas. Quant une société majoritaire tente de remplacer plutôt qu'appuyer une communauté minoritaire, les conséquences peuvent être très sérieuses (Douglas, 1993; Dresslen-Holohan, W., Morin, F., & Quere, L., 1986 ; Duquette et Cléroux, 1993; Gérin-Lajoie, 1992; Fagan, 1993), surtout quand la valorisation de l'identité est essentielle au développement de l'estime de soi (Erikson, 1968; Gohier, 1991).

Si l'«input» est nécessaire à la compréhension et que la compréhension précède la production (Krashen et Terrell, 1983), on ne peut pas demander à un élève de produire ou de reproduire ce qu'il n'a pas reçu, vécu, acquis, vérifié ou expérimenté. Les matériaux authentiques sont alors nécessaires pour que les gens du milieu puissent commencer par se voir et s'aimer tels qu'ils sont.

QUESTION 3

Quels sont les facteurs opérants observés dans le développement de compétences de communication?

Plusieurs études démontrent l'importance de développer la langue maternelle pour assurer un bilinguisme additif. Mais, la langue maternelle de l'enfant est étroitement associée à la culture du foyer et du milieu de vie dans lequel se trouve l'enfant.

De nombreux auteurs (Hymes, 1968; Fishman, 1968, 1989; Paulston, 1992; Wilkins, 1976 soulignent que des compétences de communication se développent dans des contextes spécifiques, dans des situations de vie réelles, en relation avec des attentes culturelles spécifiques. La consistance entre ces contextes et leurs attentes est importante. On parle de la compréhension (comprehensible input) comme précédant la production (Krashen et Terrell, 1983), de se sentir bien et compétent dans l'utilisation de la langue (Stevick, 1980).

Les facteurs opérants dans le développement de compétences de communication peuvent être regroupés sous quatre catégories :

1. l'encodage, le contexte et la compréhension;

2. les attentes et les comportements culturels;

3. la communication non-verbale;

4. les stratégies pédagogiques.

L'encodage, le contexte et la compréhension

Nous apprenons à travers nos sens.

Toute une série d'études en psychologie cognitive, en sciences du langage, en audiologie et en orthophonie démontrent que les éléments concrets des expériences de vie, enregistrées par les sens et aidant à définir les structures culturelles qui les composent, apparaissent importants dans la compréhension, la représentation et le rappel, non seulement des expériences, mais aussi des compétences développées.

Le contexte géographique donne des indices récupérateurs qui facilitent la compréhension (Fortin et Rousseau, 1989; Wessells, 1982), comme le font les références à des personnes et à des points de repères dans le milieu. Ces personnes et ces points de références nous aident à comprendre et à apprécier notre milieu. Les expériences des gens se partagent plus facilement parce qu'ils ont les mêmes points de repères. Dans les observations, le mode d'encodage préconisé à l'école était le visuel. Très peu d'attention était accordé à la manipulation et on présentait encore des leçons (même au primaire) sans présenter du concret (figure 43).

L'emphase sur le contexte et le mode de vie devient d'autant plus important quand, en milieu minoritaire, les expériences de vie en français sont limitées et que les attentes culturelles peuvent varier d'un contexte à un autre (voir la référence à l'«input» présentée dans la réponse à la question 6).

Si, comme nous le disent Berger et Laflamme (1989), les attentes scolaires par rapport aux compétences des jeunes ne coïncident pas avec les compétences développées dans le milieu, il faut se demander ce qu'on peut faire pour remédier la situation.

Les liens entre l'école et le foyer (ou le monde réel) ne sont pas toujours évidents. Si une langue est souvent utilisée au foyer pour communiquer ses pensées et ses sentiments, à l'école on s'en sert surtout pour des fins scolaires définies par les enseignants.

D'abord, il faut être réaliste et ne pas nier ce qui existe : accepter que la Province de l'Ontario n'est pas le Québec, que les jeunes sont (figure 23) et expriment majoritairement un désir de vouloir demeurer bilingues (rédactions de jeunes en rapport avec les médias anglais).

Si une image vaut mille mots, c'est qu'elle offre des indices récupérateurs aux personnes qui peuvent associer cette image à des expériences vécues et des compétences utilisées au préalable. Les livres dans nos écoles élémentaires ne représentent pas le contexte géographique de l'Ontario (figure 42) et qui peuvent présenter un langage ou un message qui ne les intéresse pas (figures 14, 15 et commentaires des jeunes sur les médias). Les élèves n'aiment pas les mots difficiles (figure 40).

La communication non-verbale

La pression des paires à parler l'anglais est énorme chez les jeunes, comme le démontrent l'intégration rapide de jeunes enfants québécois dans les classes des écoles française de l'Ontario et la nette tendance des jeunes à parler l'anglais socialement.

Mais, il y a plus à la langue que le langage. Le non-verbal joue un rôle de premier plan (figure 50). Les normes de

comportements et la culture des paires ne sont pas toujours exprimées verbalement (Trueba, Guthrie, Au, 1981), mais elles s'expriment au niveau des comportements. Comme la culture du foyer et la langue maternelle reflètent le milieu et que l'identité du jeune adolescent dépend, en partie, de son acceptation par les paires (Reymond-Rivier, 1965), les compétences développées sont beaucoup plus que des compétences de langage.

Les compétences en lecture démontrent des insécurités. Cela n'est pas inhabituel chez des adolescents. Cependant, peu importe l'origine de ces insécurités, il y a lieu de se demander, surtout après une série d'observations, si leur importance peut varier avec le milieu, surtout un milieu minoritaire.

Les stratégies pédagogiques

Dans les classes observées, la pédagogie était généralement très bonne. Le climat de classe et les conditions d'apprentissage étaient aussi bons et aussi terribles, avec les conséquences qu'elle entraînent (figure 44), qu'on peut voir et prévoir dans d'autres écoles. On favorise surtout l'acquisition de compétences (figure 48) et on tient compte de l'expérience des jeunes (figure 49). Les stratégies pédagogiques sont discutées plus longuement dans le chapitre 4. On ne vérifie pas suffisamment les hypothèses (figure 47), y-compris les hypothèses touchant les expériences de vie en milieu minoritaire de l'Ontario.

Parmi les facteurs qui contribuaient à l'harmonie de la classe, il y avait la pratique de l'écoute active de l'enseignant, son impartialité, la personnalisation de ses rapports avec les jeunes, la gestion des activités de classe (plutôt que celle des élèves), la présentation de directives ou de normes clairs et précis, des routines bien définies, de la variété dans les

activités, une approche ouverte, diplomate et franche, la valorisation du succès réel des jeunes (figure 44).

La plupart des classes furent centrées sur les activités des élèves. Cependant, l'ensemble des observations en classe démontrent que, si on mettait l'accent sur les expériences des élèves peu de liens étaient faits (avec quelques exceptions) au milieu de vie des jeunes comme tel.

Dans certaines classes, il y avait de l'ordre et le climat de classe se prêtait bien à l'acquisition. Dans d'autres classes, c'était le contraire. Les différences dans le climat étaient remarquables. Dans deux cas particuliers, les difficultés se poursuivaient d'une année à l'autre. Au primaire, le nombre d'élèves était une variable déterminante (ce qui est consistant avec l'étude majeure de Finn et Anchilles, 1990), comme l'était aussi la gestion de l'enseignant dans la détérioration ou l'amélioration du climat. Parmi les facteurs qui nuisaient au climat de classe, il y avait l'enseignant qui parlait tout le temps, l'absence de concret, de routines, le manque de directives claires et précises au niveau des activités de classe, la monotonie ou le manque de variété, de pertinence, l'absence d'un contact personnel avec les jeunes, une gestion autoritaire ou une gestion de «laissez-faire» et un manque de consistance dans les routines.

Les observations démontrent qu'il y a un mélange de types de questions posées aux élèves. Il y avait des questions de définition pour identifier une connaissance, des questions empiriques pour vérifier la compréhension d'un processus, de son application possible et de son analyse et des questions d'évaluation pour permettre à l'élève de formuler soi-même des hypothèses et d'en vérifier la véracité. Une enseignante en particulier dans le Nord-ouest a réussi un tour de force, utilisant les trois types de questions les unes en conjonction avec les autres et, lors des observations, les rôles ont changé : plusieurs des questions

étaient posées par les élèves (figure 45).

Certaines observations démontrent qu'en milieu minoritaire, comme ailleurs (Côté et autres, 1989), les enseignants ont tendance à procéder trop rapidement. Les références au monde réel de l'élève ne semblaient pas aussi importants que l'instruction à donner. On peut penser que cela est naturel et, oui, c'est le cas très souvent dans un système scolaire. Cependant, c'est plus sérieux en milieu minoritaire. Il devrait y avoir non seulement plus de contacts avec le milieu (ou contexte géographique) Ontarien comme tel, mais aussi plus de vérification des hypothèses en relation avec celui-ci (figure 47).

QUESTION 4

Quels sont les effets observés de différents climats dans le développement d'habiletés et de compétences de communication?

Un climat détendu permet au filtre affectif de s'ouvrir et prendre des initiatives, ce qui facilite l'acquisition de compétences langagières (Erikson, 1968; Krashen, 1994; Krashen et Terrell, 1983; Netten, 1991; Rogers, 1983; Stern, 1975; Stevick, 1980).

Dans toutes les classes, on préconisait surtout le visuel et peu d'attention était accordé à la manipulation. Les résultats du test de Patry sur l'identité fonctionnelle démontraient, justement, que les aspects «perceptif» et «cognitif» étaient légèrement plus prononcés chez les élèves que les aspects «émotif» et «agir» (figure 24).

Les observations de comportements d'élèves sur trois ans m'ont permis de constater que le climat d'une classe en 1993 pouvait être influencé par le climat d'une classe d'une année précédente (figure 44).

Si dans certaines classes l'ordre et le climat de classe se prêtait bien à l'apprentissage, dans d'autres classes, c'était le contraire. Les différences étaient remarquables. Les avantages ou les difficultés se poursuivaient d'une année à l'autre.

Voici certaines variables opérationnelles dans les classes où les comportements d'élèves dénotaient un climat moins agréable : un nombre d'élèves plus élevé, une gestion de classe imprécise au niveau des activités, un manque de consistance dans la gestion, une relation non personnalisée avec les élèves, des activités trop

longues ou trop courtes, l'absence de concret, l'absence de routines, un manque de directives claires et précises au niveau des activités de classe, un manque de variété, la pertinence des activités.

Dans certaines classes où des difficultés existaient, les leçons se donnaient dans l'abstrait et les élèves devaient suivre le raisonnement de l'enseignant (figure 43). L'enseignant portait plus attention à la discipline qu'aux activités de classe.

Dans d'autres classes semblables, on retrouvait de enseignants qui pratiquaient une pédagogie enviable. Certains élèves répondaient bien mais, dans une classe en particulier, la situation de classe était très difficile pour l'enseignant et les élèves. Ces difficultés venaient de loin et parfois, il y avait des indices que la situation s'améliorait, mais le progrès était très lent et graduel.

Ce qui semblait aider beaucoup était la pratique de l'écoute active de l'enseignant, son impartialité, la personnalisation de ses rapports avec les jeunes, la gestion des activités de classe (plutôt que celle des élèves), la présentation de directives ou de normes claires et précises, des routines bien définies, de la variété dans les activités, une approche ouverte, diplomate et franche, la valorisation du succès réel des jeunes.

Les effets sur cet enseignant et sur le reste de la classe étaient visibles. Il était très difficile d'apprendre dans un tel climat.

Les élèves qui dérangeaient et qui revenaient continuellement en classe nuisaient au progrès des autres élèves et il n'était pas évident que leur présence en classe régulière était avantageuse pour eux ou pour la classe.

QUESTION 5

Quels sont les effets observés de l'enrichissement du contexte et de la culture à l'école sur la production du langage?

Si, selon Krashen et Terrell (1983), la compréhension (comprehensible input) précède la production (output), on ne peut pas demander à un élève de produire ou reproduire ce qu'il n'a pas reçu, vécu, acquis, vérifié ou expérimenté.

En effet, les figures 24, 27, 28 et 29 démontrent que la performance des élèves qui ont participé à l'étude ne dépassait pas leur compréhension.

Ce qui a été observé était plutôt l'absence de contexte et l'absence aussi de la culture de la population francophone du milieu ontarien à l'école. Bien sûr, il y a eu référence aux expériences personnelles des jeunes et plusieurs observations ont démontré des efforts à favoriser l'acquisition en classe (voir la réponse à la question 4). Cependant, il n'y avait pas beaucoup de références à des expériences de vie concrètes, de films, ou de références générales à l'Ontario (vitalité socio-culturelle).

On voyait, par contre, dans certaines classes des discussions de questions spécifiques en relation avec ce qu'on pouvait peut faire pour résoudre certaines difficultés dans la vie de tous les jours. Il y avait aussi de l'intégration des matières, des connaissances factuelles et de la résolution de problème au niveau de cas réels, de la rédaction et de l'intégration de techniques spécifiques à l'intérieur de différentes phases d'un processus d'écriture. Cependant, ces activités étaient renfermées dans des cadres scolaires bien définis, où la créativité et le style individuel étaient encouragés, mais non pas contextualisés.

D'autres classes, par contre, accentuaient les directives de l'enseignant ou allaient contraire aux tendances de l'élève, étaient artificielles ou non-pertinentes au vécu de l'élève, allaient trop vite ou étaient structurées de telle sorte qu'on voulait seulement arriver à un produit final tel que défini par l'enseignant. Ces approches ne permettaient pas la vérification des hypothèses.

Puisqu'une langue qui n'est pas pertinente à la vie du jeune est une langue qui risque de disparaître, les compétences développées en classe doivent être précises en fonction des objectifs de vie qu'on se propose de développer chez ces jeunes. Les commentaires des enseignants sur les forces et les faiblesses des jeunes ont démontré qu'ils n'avaient pas d'idées précises quelles compétences devraient être développées. Le programme cadre de français (1987) a des grosses lacunes à ce niveau. Le programme d'études commun (1993) est mieux articulé, mais n'est pas rattaché à la culture du jeune. Comparez ceci à l'appendice E du programme cadre International languages (partie B) (1990) en français, langue seconde où les compétences à développer le sont en fonction de situations précises.

QUESTION 6

Quelles sont les compétences de communication nécessaires au maintien de la langue maternelle?

Les compétences de communication essentielles au maintien de la langue maternelle sont surtout les compétences de compréhension

(la compréhension orale, la compréhension visuelle, le savoir faire, la lecture).

Sans du «input», il n'est pas possible d'avoir du «output». On dit souvent que les jeunes attrapent «l'anglais», mais on essaie de leur faire «apprendre» le français parce qu'on n'aime pas leur français.

Il n'est pas réaliste de demander aux élèves de produire ce qu'ils n'ont pas vécu. Parce que la compréhension précède la production (Krashen et Terrell, 1983), il faut accentuer davantage le réseau de contacts avec les gens de l'Ontario français, de son contexte géographique, de sa vie de tous les jours. Il faut faire coïncider la langue maternelle du jeune ontarien à la culture de son foyer, adaptée à son milieu de vie.

Se limiter à la performance scolaire (figure 46) et au réseau de contacts initial du foyer, malgré leur importance respective, n'est pas suffisant pour garantir une vitalité socio-culturelle et le développement de compétences dans sa langue maternelle (Landry et Allard, 1994, 1991, 1990), surtout si les compétences développées au foyer et dans le milieu sont dévalorisées ou remplacées à l'école, ne favorisera pas le développement de compétences de communication.

Ce réseau de contacts a besoin d'être mieux encadré dans un contexte géographique et dans des institutions par les gens du milieu parce qu'une culture est «une façon de vivre» et de se connaître. Puisque les personnes et les événements les plus significatifs pour les jeunes sont celles de leur foyer et des routines journalières, il existe une relation étroite entre ce qui se passe au foyer et les processus d'acquisition et de rétention de la langue maternelle. Il faut impliquer les parents et les familles parce qu'une culture se construit au niveau de la population (Gearing, 1984).

Étant donné la complexité de notre monde au niveau des possibilités et des valeurs, la consistance dans les attentes culturelles et la continuité dans le développement de compétences dans des contextes géographiques spécifiques n'est pas toujours possible. Il y a beaucoup plus d'information et l'instruction procède souvent à un rythme très rapide dans des conditions d'apprentissage détachées du réel et moins qu'idéales (figures 43 et 44), dépendant de classe et du nombre d'élèves dans la classe (Finn et Anchilles, 1990).

Bandura (1977) dit que les parents sont des modèles pour les enfants et Gearing parle de culture en termes de «synchronisation de comportements». Pourtant, le jeune construit son monde à partir d'hypothèses personnelles (Wessells, 1983), développées d'abord au foyer (Manolson, 1983; Osterrieth, 1973) et ensuite avec le groupe (Raymond-River, 1965) et il a besoin de consistance et de continuité pour que la compréhension se fasse d'abord avec son monde qui lui est propre.

Aujourd'hui, souvent, les deux parents travaillent. On cherche une garderie pour les jeunes enfants et une école pour eux lorsqu'ils atteignent l'âge requis. Ces jeunes se trouvent souvent un travail à temps partiel durant l'adolescence (figure 21) et, après leur secondaire, poursuivent des études ou gagnent leur vie à temps plein. Où est la consistance dans les routines culturelles qui permettent une meilleure compréhension et utilisation des compétences dans sa langue maternelle?

Un Canadien français de l'Ontario ne pourra pas réussir tant et aussi longtemps que les normes et les valeurs, la culture et la langue maternelle, le contexte géographique et les personnes valorisées sont celles du monde majoritaire.

QUESTION 7

Dans quelle mesure est-ce que la compétence linguistique est le résultat du développement de compétences de communication rattachées au contexte et à la culture?

Les types et la fréquence des erreurs en 11e année démontrent que les expressions des jeunes reflètent surtout un manque de pratique, par exemple, dans l'utilisation des conjonctions et prépositions (figure 39) et un transfert de compétences de l'anglais au français, particulièrement de la langue majoritaire anglophone à la langue minoritaire francophone.

L'utilisation de phrases en français tourné à «la façon anglaise» est une des réalités du milieu minoritaire à laquelle il faut s'attendre. La même chose est vraie par rapport aux difficultés qu'ont les jeunes à bien utiliser les prépositions et les conjonctions. Ce sont des mots qui font des liens entre les idées et, comme tels, ils peuvent être mal utilisés s'ils ne reçoivent de renforcements fréquents. Les anglophiles éprouvent le même problème avec certaines prépositions qui sont peu utilisées (par exemple, les expressions «in time» et «on time»).

Les élèves sont meilleurs en anglais sur les tests normatifs au niveau de la 6e année. Ils sont meilleurs sur les questions fermées (qui dénotent de la compréhension) que sur les questions ouvertes (qui exigent de la production) (figure 24). Les compétences de communication dénotent la même chose (figures 27, 28 et 29).

Il ne semble pas exister tellement de différences sur les résultats du test normatif (à l'écrit) en 11e année entre les régions, ni au niveau des résultats, ni au niveau du genre d'erreur

commis pas ces élèves. Cependant, le nombre d'élèves dans le Nord-ouest n'étant pas tellement élevé, il faudrait vérifier cette comparaison des résultats.

De la «fossilisation» peut avoir lieu, particulièrement au niveau des verbes. Ceci peut se produire quand l'intégration au groupe majoritaire est défavorisé par les membres représentatifs de ce groupe (Richards, 1972) et quand l'acquisition est précipitée trop rapidement par le locuteur qui se réfère davantage à sa langue maternelle pour reconstituer sa langue seconde (ou vice-versa).

D'autres structures sont plus reliées à l'apprentissage et aux techniques de la langue écrite. Pensons, en particulier, aux accords de participe passé et à l'utilisation de l'infinitif plutôt que du participe passé.

Les normes qui déterminent les attentes de son comportement linguistique viennent de la société majoritaire (Calvé, 1992). Les conséquences d'une dévalorisation (Gohier, 1991), d'un sentiment d'exclusion (Richards, 1972) dans sa propre province peuvent être très sérieuses. Des recherches démontrent les dangers réels de telles expériences sur la performance scolaire des élèves du milieu (Bryen, 1982, pages 179-202).

Il existe une différence entre une compétence linguistique et une compétence linguistique normative. Parce qu'un système langagier évolue, un texte peut avoir une cohérence linguistique régionale et ne pas répondre à des normes majoritaires.

Il est possible d'ajouter des compétences supplémentaires, mais on ne peut pas de tout remplacer ou de chercher immédiatement un produit fini. Comme le démontrent de nombreuses recherches, pour réaliser cela présuppose une compréhension et une maîtrise de la langue maternelle.

Même si la langue minoritaire se systématise selon des normes plus régionales et que c'est naturel qu'une langue évolue dans des contextes où on retrouve le contact des langues, on ne donne pas suffisamment la chance à certaines tournures de phrase ou certaines expressions, utilisées dans le milieu et pleines de sens pour ceux qui s'en servent, d'être acceptées dans le registre régional. Le monde majoritaire a de la difficulté à accepter l'interlangue et l'interculture qui, comme l'interethnicité, est un phénomène naturel qui semble menacer les sociétés majoritaires dominantes.

Pourtant, si les recherches nous disent que le bilinguisme additif et l'éducation interculturelle sont souhaitables (Genesee, 1987; Lambert, 1980; Lambert et Tucker, 1972), certains veulent que les gens bilingues soient plutôt convertis à l'un ou à l'autre des deux groupes unilingues et souhaiteraient retrouver une certaine pureté linguistique là où l'on peut juger en noir et blanc.
On recherche souvent des compétences qui reflètent les normes d'un langage international, une langage pure et livresque. Pourtant, ces attentes ne coïncident habituellement pas avec les compétences développées dans le milieu (Berger et Laflamme, 1989).

La culture de l'Ontario français n'est pas une «sous-culture», comme certains préfèrent l'appeler, mais une différente culture construite à l'encontre de deux mondes majoritaires. Ne soyons pas surpris si la compétence linguistique de la langue maternelle des jeunes reflète non seulement cette dualité, mais le milieu socio-culturel dans lequel elle se développe.

QUESTION 8

Quelle relation existe entre l'encadrement culturel à la maison, à l'école et dans la société?

Comme le démontrent le cadre théorique et les résultats de cette recherche, l'encadrement culturel au foyer est déterminant dans le développement de compétences.

C'est autour des routines au foyer que se manifestent les attentes et que se développent les comportements du jeune enfant en rapport avec ces attentes (Duquette, 1991; Gearing, 1984; Manolson, 1983).

Les élèves disent qu'ils parlent plus français au foyer et à l'école que n'importe où ailleurs (figure 9), mais c'est au foyer que se retrouvent les personnes les plus significatives et les souvenirs les plus mémorables (figures 11 et 12). C'est au foyer que les premiers liens affectifs familiaux se définissent et que les expériences des premiers contacts interpersonnels ont lieu (Osterrieth, 1973). Dans l'étude, la moitié utilisent leur langue maternelle pour exprimer leurs émotions, sauf pour la prière (figure 13). La majorité des élèves utilisent leur langue maternelle pour prier. Il est probable que les émotions les plus profondes remontent aux premiers jours de contacts avec les personnes significatives, tandis que dans d'autres situations, les compétences dans leur langue seconde étant plus développées, les enfants y trouvent une plus grande facilité pour exprimer leurs émotions (figure 33).

Le foyer s'insère dans un réseau de contacts qui sont significatifs pour la famille. C'est dans ce bercail que grandit l'enfant et ce sont avec ces personnes qu'il va surtout développer des rapports personnels et personnalisants. Il n'est pas

surprenant, alors, que ce réseau de contacts prend toute cette importance dans le développement de l'identité de la famille et celle de l'enfant.

A partir des liens familiaux, le modelage de parents et d'amis, des autres pairs et d'adultes qui l'entourent, à travers une certaine fréquence et régularité des contacts, l'enfant prend l'initiative pour parler français presqu'exclusivement au foyer, surtout aux repas, au jeu, au téléphone, en magasinant ou en exprimant des sentiments (figure 16). Ainsi il développe ses valeurs et ses stratégies de comportement. Ces stratégies sont des compétences culturelles développées en fonction des attentes de personnes en situations réelles et de contextes spécifiques qui se retrouvent d'abord au sein de la famille ou avec des gens ou groupes de gens qui sont en rapport avec elle. La visite à la maison est plus française qu'anglaise (figure 20).

C'est aussi au foyer que l'enfant entre en contact avec le «vrai monde», par exemple celui des médias anglais (figures 14 et 15), celui qui par préférence ou par nécessité, l'implique dans ses routines. Les amis des élèves qui ont grandi dans le Nord de l'Ontario sont surtout des personnes bilingues qui parlent plus l'anglais que le français (figure 19). Même si les filles disent qu'elles ont plus d'amis francophones que les garçons, il reste que ces amis (pour les deux sexes) parlent plus l'anglais. Alors, les compétences socio-culturelles développées à l'extérieur du foyer sont surtout dans la langue seconde.

C'est pour cela qu'il faut se demander si les garderies offrent à l'enfant un encadrement socio-culturel qui lui donne suffisamment de renseignements concrets sur le monde qui l'entoure pour lui aider à le comprendre. La plus grande richesse du foyer demeurent les contacts personnels, de un à un, avec les adultes dans le réseau et les compétences culturelles qui se développent à partir d'expériences dans le vrai monde. C'est une éducation en

soi. Est-ce qu'on peut dire cela des garderies?

La recherche démontre que les expériences vécues au foyer sont caractérisées par trois sphères d'influences, celui du réseau de contacts de la famille et des amis, celui du milieu de vie dans le contexte géographique de l'Ontario et celui des institutions socio-culturelles auxquelles appartiennent la famille, par exemple l'école.

Étant donné ces influences, une personne francophone qui grandit dans un foyer francophone en Ontario vit des expériences très différentes de celles d'une personne qui grandit dans un milieu majoritaire comme, disons, le Québec.

Plus que le milieu est minoritaire, plus le caractère bilingue ressort. Les élèves reconnaissent leur visage «français», mais le visage change du Nord-est au Nord-ouest. Plus d'élèves dans le Nord-est se reconnaissent comme Franco-Ontariens qu'Ontariens bilingues, tandis que le contraire est vrai dans le Nord-ouest (figure 23).

Il est naturel et normal que le jeune veuille s'intégrer et participer pleinement au milieu dans lequel il vit. Mais, le besoin de s'intégrer au milieu ne constitue pas en soi une assimilation.

Selon Edwards (1991), les compétences langagières pour refléter une bonne alphabétisation (literacy skills) doivent permettre de bien comprendre le monde dans lequel on vit et d'y fonctionner. Pour réussir à bien maîtriser sa langue maternelle, une personne doit avoir les expériences de vie nécessaires à la compréhension du milieu qu'il cherche à maîtriser.

Les élèves continuent à parler l'anglais socialement et le français en situation scolaire (figure 46). Parce que le jeune

Canadien français de l'Ontario, comme les autres jeunes, est plus intéressé à son avenir qu'à son passé, il n'est pas réaliste de penser qu'il puisse, surtout rendu à l'adolescence, être convaincu de faire abstraction de cette puissante réalité qui a le pouvoir de déterminer son avenir. Ce serait semblable à demander à «une personne qui habite une grande maison de rester dans une chambre» (citation anonyme).

Si les compétences culturelles développées au foyer permettent au jeune de se synchroniser avec son monde, sa langue maternelle lui permet de comprendre et d'exprimer les réalités qu'il rencontre selon les normes du monde dans lequel il vit.

Parce que ses expériences de vie et contacts personnels impliquent nécessairement des compétences culturelles qui se rattachent ou font extension à la langue maternelle acquise d'abord au foyer et développée ensuite dans le milieu, la langue maternelle de l'enfant devient un mode de compréhension et d'expression authentique à la réalité de son foyer et de son monde. L'identité du foyer francophone continue à évoluer selon les trois sphères d'influences mentionnées.

Le foyer en milieu minoritaire permet à l'enfant de profiter d'expériences culturelles différentes. C'est la culture du foyer qui peut faire le «pont» entre différentes sociétés et (comme un enfant né de parents de différentes ethnies) elle permet aux jeunes qui grandissent en milieu minoritaire d'entrer en rapport avec des gens significatifs de trois cultures différentes.

Un Canadien-français qui est un Ontarien de souche comprend l'importance de bien équilibrer, en milieu minoritaire, la préservation de ses institutions avec les bons rapports qu'il veut développer avec ses voisins et ses amis de d'autres cultures.

Stratégies pédagogiques à utiliser en milieu minoritaire

Voici **vingt** (20) stratégies pédagogiques qui se dégagent de ce projet de recherche et qui devraient être utilisées dans les écoles de langue française de l'Ontario.

1er principe: Il faut du «input» avant du «output», des «expériences de vie» avant des compétences, de la «compréhension» avant de la «production».

A. *Favorisez du «input» avec une perspective ontarienne.*

01. Accentuez la culture du foyer, le réseau de parents et d'amis. Mettez en évidence leurs comportements, leurs expériences significatives, leurs valeurs.

02. Soulignez les expériences de vie en Ontario. Que les contenus de vos cours et vos discussions en classe reflètent les gens, les activités et les milieux géographiques de l'Ontario.

03. Encouragez la compréhension en contexte, la communication à travers l'échange interpersonnel et la résolution de problèmes.

04. Présentez des films, choisissez des invités et utilisez des livres à caractère ontarien à travers lesquels les jeunes peuvent se connaître, se reconnaître et s'identifier.

2e principe: Développez les compétences en rapport avec les attentes du milieux.

Ne soyons pas des étrangers dans notre propre province. Ceux qui nous disent que c'est meilleur ailleurs ne parlent pas notre langue.

05. Ouvrez des champs d'intérêt et montrez aux jeunes les opportunités pour eux en Ontario dans leur langue maternelle.

06. Validez les différents régistres qui peuvent s'utiliser dans leur milieu.

07. Évitez l'obsession du français standard, les jugements de valeurs et les corrections répétitives.

08. Corrigez oralement seulement si l'erreur nuit à la communication ou devient lourd par la répétition.

3° principe: Accentuez et valorisez les jeunes de l'Ontario et leur identité culturelle comme Canadiens français.

Développez des rapports positifs avec les jeunes et avec leur milieu.

09. Acceptez les jeunes tels qu'ils sont. Soulignez leurs compétences en des termes compréhensifs et positifs.

10. Encouragez l'utilisation de la langue maternelle en créant un climat où les jeunes se sentent confortables, stimulés et encouragés.

11. Valorisez la population de souche, leurs aspirations, leurs valeurs et leurs exploits, pas seulement ceux des Québécois ou des nouveaux arrivés qui parlent un français plus standard.

12. Démontrez ce que les Canadiens français et les Canadiens anglais de l'Ontario ont comme héritage commun. Signalez leurs projets de collaboration.

4° principe: Une langue seconde n'entraîne pas la disparition de la langue maternelle, mais que le manque d'expériences dans la langue maternelle peut avoir cet effet.

Encouragez la culture du foyer et la langue maternelle, mais sans fermer les portes à d'autres gens, cultures ou langues.

13. Combattez l'hégémonie et les efforts d'assimilation ou de domination par des membres de l'un ou de l'autre des deux groupes majoritaires.

14. Le bilinguisme a ses avantages. Dites aux jeunes que de nombreuses recherches démontrent que les personnes bilingues peuvent développer des compétences cognitives et langagières supérieures à celles des unilingues.

15. Les compétences devraient être développées en fonction du milieu dans lequel vivent les jeunes.

    (N.B.: Demander à un jeune de ne pas parler l'anglais en Ontario est comme demander à un poisson de ne pas nager dans l'eau).

16. La vie de l'école doit déboucher sur la réalité que vivent les jeunes dans leur milieu.

5e principe: Travaillez pour que se réalisent les revendications de l'Association des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (AEFO), adressées aux co-présidents de la Commission d'enquête sur l'éducation en Ontario (1993) (tous les deux provenant de milieux majoritaires), pour que les Canadiens français de l'Ontario puissent gérer eux-mêmes leurs institutions.

Travaillons ensemble pour que l'Ontario canadien français puisse se définir à sa façon et à son image à travers ses propres institutions selon sa réalité bien spécifique.

17. Choisissez des leaders capables de comprendre et de bien représenter les intérêts de l'ensemble de la population canadienne française, et non pas seulement les intérêts d'une élite particulière.

18. Développez des centres commaunautaires pour répondre aux besoins de la population ordinaire afin que gens puissent s'intéresser aux activités en français. Il ne faudrait pas subventionner outre mesure des clubs qui désservent seulement l'élite.

19. Créez des liens entre les centres communautaires, les résidences d'âge d'or, les écoles, les médias et les autres institutions (religieuses, financiaires, etc.)

20. Les Canadiens français de l'Ontario ont besoin d'institutions, de médias et de livres à leur image. Les réalités Québécoises ou anglo-américaines ne correspondent pas à la réalité ontarienne.

Bibliographie:

AEFO. (1993). Ce que l'AEFO revendiquera auprès de la Commission, Réseau, 2(1), 6.

Albert, M. & Obler, L. (1978). The bilingual brain: Studies in neurolinguistics and psycholinguistics. N. Y.: Academic Press.

Allaire, G et Fedigan, L. (1993). Survivance et assimilation: les deux faces d'une même médaille, The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 49(4), 672-686.

Aumond, M. (1993). Le multiculturalisme en formation des maîtres en Ontario français, Multiculturalism/multiculturalisme, 15(1), 3-6.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bassett, H. (1983). Commentaire sur les jeux à l'école. Donné lors d'une rencontre au sujet des matériaux authentiques à St-Catharines, Ontario.

Beane, J. A., Toepfer, C.F. & Alessi, S.J. (1986). Curriculum planning and development. Toronto: Allyn and Bacon.

Beaudoin, M. (1993). Différences de syllabation chez les Franco-Albertains. Présentation au colloque sur le milieu minoritaire, Congrès de l'ACFAS (association canadienne française pour l'avancement des sciences), Rimouski.

Bégin, G. (1982). l'authenticité dans l'enseignement des langues, Bulletin de l'association canadienne de linguistique appliquée, 4(1): 53-63.

Bégin, M. & Caplan, G. (1994). Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.

Bélisle, L. A. (1957). Dictionnaire de la langue française au Canada (1re édition). Québec: auteur.

Belliveau, J. & Perronnet, L. Toponomie du Nouveau-Brunswick. Thèse de maîtrise. Manuscrit.

Bernard, R. (1993). Caractéristiques du milieu minoritaire francophone en Ontario. Table ronde, colloque sur le milieu minoritaire, Congrès de l'ACFAS (Association canadienne française pour l'avancement des sciences), Rimouski.

Bernard, R. (1990). Le déclin d'une culture. Ottawa: Fédération des jeunes canadiens français.

Bernard, R. (1988). De Québécois à Ontarois: la communauté franco-ontarienne. Hearst: Editions du Nordir.

Best, J. W. & Kahn, J. V. (1989). Research in education (6th edition). Englewood Cliffs:

Betton, G. & Lee, J.R.E. (Eds). (1987). Talk & social organization. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Bialistock, E. (1979). An analytical view of second language competence: A model and some evidence, Modern Language Journal, 63, 557-262.

Bloom, B. et autres. (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. In Handbook 1: Cognitive domain. New York: Longman- Green.

Boudreau, A. (1993). Insécurité linguistique, Revue Égalité.

Brien, R. (1989). Design pédagogique. Ottawa: les éditions Saint-Yves.

Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bryen, D.N. (1982). Inquiries into child language. Boston: Allyn & Bacon.

Burt, M. & Dulay, H. (1981). Optimal language learning environments. In J.E. Alatis, H.B. Altman, & P.M. Alatis (Eds) The second language classroom: Directions for the 1980's. Oxford: Oxford University Press.

Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question, The Canadian Modern Language Review\La Revue canadienne des langues vivantes, 48(3): 458-471.

Carroll, J. B. (1981). Conscious and automatic process in language learning, Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 37, 462-474.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. The Hague: Mouton.

Cloutier, R. (1982). Psychologie de l'adolescence. Montréal: Gaëtan Morin Inc.

Conference Board of Canada. (1993). Employability skills profile. Ottawa: Author

Corbo, C. (1992). Entrevue de Radio Canada avec monsieur Claude Corbo, Recteur de l'Université du Québec à Montréal, portant sur le rapport Une occasion d'avancer : rapport du groupe de travail du Ministre de la Sécurité publique sur les relations entre les communautés noires et le Service de police de la communauté urbaine de Montréal.

Cormier, R., Crocker, R., Netten, J. et Spain, W. (1985). French educational needs assessement: Port au Port Peninsula. Manuscript.

Côté, R.L. (1986). Psychologie de l'apprentissage et enseignement: Une approche modulaire d'autoformation. Chicoutimi: Gaëtan Morin, éditeur.

Côté, R.L., Tran, T.K., Cook, B., Lavoie, M. (1989). Validation d'un modèle expérientiel d'éducation: application au primaire et au secondaire. Sherbrooke: présentation au 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.

Crawford, J. (1995). Endangered Native American languages: What is to be done and why? Bilingual Research Journal, 19(1), 17-38.

Crawford, J. (1989). Bilingual education: History, politics, theory and practice. Trenton, New Jersey: Crane Publishing.

Cummins, J. (1991). Language Development and Acadamic Learning. In Malavé & G. Duquette's (Eds). Language, culture, and cogition: A collection of studies in first and second language acquisition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1987). Bilingualism, language proficiency, and metalinguistic development. In D. Aaronson's (Ed.) childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Avon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1983). Conceptual and linguistic foundations of language assessment. In S.S. Reidner (Ed.) Issues of language assessment, volume II: Language assessment and curriculum planning. Dallas: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (1982). Language and literacy: Let's get back to the real basics!. Toronto: OISE mimeograph.

Cummins, J. (1981). Bilingualism and minority language children. Toronto: OISE Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational

development of bilingual children. Review of Educational Research, 49, 222-251.

Cummins, J. (1978a). Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups, The Canadian Modern Language Review\La Revue canadienne des langues vivantes, 34(3), 395-416.

Cummins, J. (1978b). The cognitive development of children in immersion programs, The Canadian ModernLanguage Review\La Revue canadienne des langues vivantes, 34(5), 855-883.

Curran, C. (1972). Counselling-learning: A whole person approach for education. Apple-River, Illinois: Apple River Press.

Dallaire, L. et Lachapelle, R. (1986). Profils démolinguistique de l'Ontario. Ottawa: Secrétariat d'état du Canada.

Davis, B. (1994). A personal discussion re. minority group caracteristics, Halifax.

Desjarlais, L. (1983). L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens: une étude de cas. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation.

Douglas, A. (1993). Old roles and new ways: The meeting of two institutional cultures. Presentation at the Canadian society for the study of education, The 21st annual Learneds' Conference, Ottawa.

Dresslen-Holohan, W., Morin, F., & Quere, L. (1986). L'identité de pays: à l'épreuve de la modernité (un rapport de recherches). Paris: Ministère du patrimoine culturel de France.

Duquette, G. (in-press). Second-language practice: Classroom strategies for developing communicative competence. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Duquette, G. (1994 a). Le rôle de l'identité dans le développement de compétences culturelles et de communication en milieu minoritaire francophone du Nord de l'Ontario. Une recherche longitudinale soumise au Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, Toronto.

Duquette, G. (1994 b). Identité, compétences culturelles et langagières: une pédagogie adaptée aux écoles de langue française en milieux bilingues de l'Ontario (projet de sabbatique). Manuscrit.

Duquette, G. (1992). Méthodes et stratégies pour l'enseignement au secondaire. Welland: Éditions Soleil.

Duquette, G. (1991). Cultural processing and minority language children with needs and special needs. In L. Malavé & G. Duquette, (Eds) Language, culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

Duquette, G. (1988). The establishment of a language assessment and development centre for minority language children with needs and special needs, Education Canada, spring issue, 22-27.

Duquette, G. (1985). An ethnographic study on language acquisition in a culturally enriched kindergarten environment (doctoral dissertation). Ann Arbor: Microfilms International.

Duquette, G & Cléroux, C. (1993). Vivre en milieu minoritaire. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 49(4), 770-786.

Duquette, G & Cléroux, C. (1992). Vivre en milieu minoritaire. Dans G. Duquette (éd.). Méthodes et stratégies pour l'enseignement au secondaire. Welland: Éditions Soleil.

Duquette, G., Dunnett, S.C. & Papalia, A. (1987). The effect of authentic materials in acquiring a second language, La Revue canadienne des langues vivantes, 43(3), 479-492.

Edwards, J. (1991). Literacy and education in contexts of cultural and linguistic heterogeneity, The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 47(5), 933-949.

Erikson, E. (1980). Identity and the life cycle. New York: Norton.

Erikson, E. (1968). Identity, youth, and crisis. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1963). Childhood and society (2nd edition). New York: Norton.

Fagan, W. T. (1993). Literacy and cultural discourse. Presentation at the Canadian Society for the Study of Education, The 21st annual Learneds' Conference, Ottawa.

Financial Post (1992). 1986 Census. Author.

Finn, J.D. & Anchilles, C.M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiement, American Educational Research Journal, 47(3), 557-577.

Finnochiaro, M. (1978). The functional-notional syllabus: Promise, problems, practices. In C.H. Blatchford and J. Scachter (eds). On Tesol. Washington: TESOL, 24-32.

Fishman, J. (1989). Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspectives. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

Fishman, J. (1968). Readings in the sociology of language. The Hague: Mouton & Co.

Fortin, C. & Rousseau, R. (1989). Psychologie cognitive: Une approche de traitement de l`information. Sillery, Québec: Presses de l`Université du Québec.

Fraser-Rodrigue, A., Davis, B. & Duquette, G. (1990). The use of curriculum modules in the second language classroom, The Canadian Modern Language Review\La Revue canadienne des langues vivantes, 46(3): 494-499.

Frenette, N. (1995). La rationalité des minoritaires: les francophones de l'Ontario face aux études et à l'emploi. Communication présentée lors de la réunion annuelle de l'Institut Franco-Ontarien et de l'Acafas Sudbury. Manuscrit.

Friedenberg, J. (1991). The acquisition of Spanish as first and second language: Learner errors and strategies. In L. Malavé et G. Duquette (Eds) Language, culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

Garfinkel, H. (1967). Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Gearing, F. (1984). Notes on Israel. Manuscript.

Gearing, F. & Sangree, L. (Eds) (1979). Toward a cultural theory of education and schooling. New York: Mouton.

Genesee, F. (1987). Learning through two languages. Rowley, Mass.: Newbury House.

Gentile, J. R. (1990). Educational psychology. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Gérin-Lajoie, D. (1993 b). L'enseignement en milieu minoritaire et la formation continue du personnel enseignant, The Canadian Modern Language Review/LaRevue canadienne des langues vivantes, 49(4), 770-786.

Gérin-Lajoie, D. (1992). L'enseignement en milieu minoritaire et la formation continue du personnel enseignant. Montréal: Présentation au Congrès de l'ACFAS, colloque sur la recherche en milieu francophone minoritaire (13 au 14 mai).

Gibson, J.T. & Chandler, L.A. (1988). Educational psychology.

Toronto: Allyn & Bacon.

Gohier, C. (1991). Étude des rapports entre les dimensions psychologique et sociale de l'identité chez la personne: implications pour l'éducation interculturelle (communication donnée aux Sociétés Savantes (SCEE). Kingston: Congrès des Sociétés Savantes.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1990). Educational Psychology (4th edition). New York: Longman.

Goodman, K. (1986). What's whole in whole language? Richmond Hill: Scholastic.

Gordon, T. (1981). Enseignants efficaces. Montréal: Le Jour.

Hall, E.T. (1976). Beyond culture. Garden City, N. Y.: Doubleday.

Hall, E.T. (1973). The silent language. New York: Anchor Books.

Hall, E.T. (1966). The hidden dimension. New York: Doubleday & Co.

Haviland, S.E. & Clark, H.H. (1974). What's new: Acquiring new information as a process in comprehension, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13(1-2), 212-221.

Hébert, Y. & Grenier, J. (1992). On gagne en français, on perd en anglais . . . l'emploi des langues parmi des élèves francophones au secondaire en milieu minoritaire. Montréal: Présentation au Congrès de l'ACFAS, colloque sur la recherche en milieu francophone minoritaire (13 au 14 mai).

Henson, K.T. (1992). L'art de questionner. Dans G. Duquette Méthodes et stratégies pour l'enseignement au secondaire. Welland: Éditions Soleil Publishing.

Henson, K.T. (1988). Methods and strategies for teaching in secondary and middle schools. New York: Longman.

Henson, K.T. (1981). Secondary teaching methods. Toronto: D.C. Heath.

Hornberger, N. (1991). Language and society in Peru. Presentation at the AERA (American Educational Reasearch Association) annual international conference, Chicago.

Hunter, M. (1982). Mastery teaching. El Segundo, Ca.: TIP Publ.

Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking. In J. Fishamn (Ed.). Readings in the sociology of language. The Hague: Mouton.

James, C.E. (1990). Making it: Black youth, racism and career,

aspirations in a big city. Oakville: Mosaic.

Kakembo, P. (1994). Professional consultation re. Black student needs in Nova Scotia. Halifax: Nova Scotia Department of Education

Kaplan, R.B. (1988). On writing as a different process. A presentation to the New York State Association for bilingual Education (SABE), Buffalo, New York.

Kaplan, R.B. (1966). Cultural thought patterns and inter-cultural education, Language learning, 16(1-2), 1-20.

Krashen, S.D. (1988). Principles and practices in second language acquisition. Toronto: Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S.D. & Terrell, T. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Oxford: Pergamon.

Laflamme, S. & Berger, J. (1988). Compétence linguistique et environnement social, La Revue canadienne des langues vivantes, 44(4), 619-638.

Laflamme, S. & Dennie, D. (1990). L'ambition démesurée. Sudbury: Institut Franco-Ontarien et Prise de Parole.

Laforge, L. (1992). L'enseignement de la culture maternelle en milieu minoritaire. Présentation au Congrès de l'ACFAS, colloque sur la recherche en milieu francophone minoritaire (13 au 14 mai).

Lambert, W. (1980). The social psychology of language: A perspective for the 1980's. In H. Gile's, W.P. Robinson, & P.M. Smith (Eds). Language: Social Psychological Perspectives. Oxford: Pergamon Press, 415-424.

Lambert, W. & Taylor, D. (1991). Cultural diversity and language. Chicago: Presentation at the annual international conference of the American Educational Research Association.

Lambert, W. & Tucker, G.R. (1972). Bilingual education of children: The St-Lambert experiment. Rowley, Mass.: Newbury House.

Landry, R. (1994). Résultats de recherche sur l'Ontario français, Éducation et francophonie.

Landry, R. (1993). La recherche et le milieu minoritaire francophone. Table ronde, colloque sur le milieu minoritaire, Congrès de l'ACFAS (Association canadienne française pour

l'avancement des sciences), Rimouski.

Landry, R. & Allard, R. (1994). Profil socio-linguistique des francophones du Nouveau-Brunswick (rapport de recherche). Moncton: Centre de recherche, Université de Moncton.

Landry, R. & Allard, R. (1991). Can schools promote additive bilingualism in minority group children. In L. Malavé et G. Duquette (Eds) Language, culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Landry, R. & Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique, La Revue canadienne des langues vivantes, 46(3), 527-553.

Landry, R. & Allard, R. (1985). Choix de la langue d'enseignement chez les parents francophones en milieu soustractif, La Revue canadienne des langues vivantes, 41(3), 480-500.

Lapkin, S. & Swain, M. (1982). Evaluating bilingual education: A Canadian case study. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Larousse. (éd.). (1987). Grand larousse (volume 3). Paris: Auteur.

Lasky, E. Z. & Katz, J. (Eds) (1983). Central auditory processing disorders. Baltimore: University Park Press.

Leblanc, R. (1995). Installation du gouverneur-général du Canada. Ottawa: Rideau Hall.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e édition). Montréal: Guérin.

Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Larousse.

Linton, R. (1977). Le fondement culturel de la personnalité. Paris: Dunod.

Long, M. (1980). Inside the black box: Methodological issues in classroom research on language learning in classroom-centered research, Language Learning, 30, (1): 1-42.

Luria, A.R. (1976). The directive function of speech in development and dissolution. Dans R. Wardhough (Ed.) The contexts of language. Rowley, Mass.: Newbury House.

Manolson, A. (1983). It takes two to talk. Toronto: Hanen Early Language Resource Centre.

McLaughlin, B. (1980). Theory and research in second language

learning: An emerging paradigm, Language Learning, 30, 331-349.

Micro-Robert (1988). Dictionnaire d'apprentissage de la langue française. Montréal: Dictionnaires Le Robert.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (1993). Le programme d'études commun. Toronto: Auteur.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (1990). International languages - Part B: Program development. Toronto: Author.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (1987). Français, programme cadre : cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaires de l'Ontario. Toronto: Auteur.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (1980). Loi de l'éducation de l'Ontario. Toronto: Auteur.

Ministère de l'Éducation, Terre Neuve et Labrador. (1991). Cadre politique pour l'éducation en français, langue première à Terre Neuve et au Labrador. St-John's: Auteur.

National Film Board of Canada. (1993). Speak it. Halifax: Author.

Netten, J. (1991). Towards a more language oriented second language classroom. In L. Malavé et G. Duquette (Eds). Language, culture, and cognition. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

Ogbu, J.U. & Matute-Bianchi, M.U. (1986). Understanding socio-cultural factors: Knowledge, identity and school adjustment. In Social and cultural factors in schooling language minority students. California State Department of Education.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Osterrieth, P. (1973). Introduction à la psychologie de l'enfant. Paris: Presses universitaires de France.

Paillé, M. (1991). Les écoliers du Canada admissibles à recevoir leur instruction en français ou en anglais. Québec : Conseil de langue française.

Patry, J. (1989). Test sur l'identité fonctionnelle. Brossard, Québec: Behaviora.

Paulston, C.B. (1992). Linguistic and communicative competence. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Paulston, C.B. (1988). Linguistic minorities and language policies. Presentation at the International conference on maintenance and loss of ethnic minority languages, Noordwijkerhout, The Netherlands.

Paulston, C.B. (1974). Linguistic and communicative competence, TESOL, 8(4), 347-362.

Phinney, M. (1991). Literacy and identity: First graders' writing. Présentation au congrès du American Educational Research Association, Chicago.

Piaget, J. (1963). La construction du réel chez l'enfant. Paris: Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

Projet d'excellence. (1990). Le cycle 4 mat. Timmins, Ontario: auteur.

Reymond-Rivier, B. (1965). Le développement social de l'enfant et de l'adolescent. Paris: Neuchatel, Delachaux et Niestle.

Richard, J.C.C.B.R. (1983). La société des Acadiens du Nouveau-Brunswick et l'Association des conseillers scolaires du Nouveau-Brunswick versus Minority language school Board no. 50. Edmundston: Cour du banc de la reine du Nouveau-Brunswick.

Richards, J. (1972). Social factors, interlanguage, and language learning, Language Learning, 22(2), 159-188.

Rivers, W.M. (1983). Communicating naturally in a second language. New York: Cambridge University Press.

Rogers, C. (1983). Freedom to learn: For the 1980's. Columbus: Merrill.

Rogers, C. (1969). Le développement de la personne. Paris: Dunod.

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B.B. Lloyds (Eds), Cognition and categorization. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Saint-Denis, R. (1969). La vie culturelle des Franco-Ontariens. Ottawa: Comité Franco-ontarien.

Secrétariat d'État. (1987). La Chartre des droits et libertés: Guide à l'intention des canadiens. Ottawa: Auteur.

Segalowitz, S. (1983). Two sides of the brain. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Seliger, H. (1991). Strategy and tactics in second language acquisition. In L. Malavé & G. Duquette, (eds), Language,

culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Selinker, L. (1991). Along the way: Interlanguage systems in second language acquisition. In L. Malavé and G. Duquette's (Eds). Language, culture, and cognition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Sheehy, D. (1993). Résultats du sondage visant à déterminer le degré d'intérêt envers une maîtrise en éducation offerte par l'école des sciences de l'éducation. Manuscrit.

Sheehy, G. (1978). Les passages de la vie. Montréal: Presses Sélect.

Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (1988). Minority education: From shame to struggle. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

Singleton, D. (1989). Language acquisition. The age factor. Philadelphia: Multinlingual Matters.

Solso, R.I. (1988). Cognitive psychology. Toronto: Allyn & Bacon.

Statistiques Canada (1994). 1991 census: Subdivision Ontario (no. de cat.: 93-335, pp. 64-113; cat. no. 95-338, p. 26). Ottawa: Auteur.

Statistiques Canada (1989). Recensement du Canada (1986). Ottawa: Direction générale de la promotion des langues officielles, Secrétariat d'État du Canada.

Steinaker, N.W. & Bell, M.R. (1979). The experimental taxonomy. New York: Academic Press.

Stern, A. (1991). A presentation on the revitalization of the Hebrew language in Israel. Santiago de Compostella: 1 Seminario Internacional de Planificación Lingüistica.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?, The Canadian Modern Language Review\La Revue canadienne des langues vivantes, 31, 304-318.

Stevick, E.W. (1980). A way and ways: Teaching languages. Rowley, Mass.: Newbury House.

Sylvestre, P. F. (1983a). Mattawa. Ottawa: Centre franco-ontariens de ressources pédagogiques.

Sylvestre, P. F. (1983b). Paincourt et Grande Pointe. Ottawa: Centre franco-ontariens de ressources pédagogiques.

Taylor, D.M. (1990). Carving a new Inuit identity: The role of language if the education of inuit children in arctic Québec. A study commissioned by the Kativik School Board. McGill University: Author.

Trueba, H.T. (1991). Learning needs of minority children: Contributions of ethnography to educational research. In L. Malavé & G. Duquette's (Eds) Language, culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Trueba, H.T., Guthrie, G.P., & Au, K.H. (1981). Culture and the bilingual classroom. Rowley, Mass.: Newbury House.

Tulving, E. (1985). Memory and consciousness, Canadian Psychologist, 26, 1-11.

Tulving, E. (1983). Elements of episodic memory. London: Oxford University Press.

Valdes, J.M. (1986). Culture bound. Cambridge: Cambridge University Press.

Valette, R. (1977). Modern language testing (second edition). New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Welch, D. (1988). The social construction of Franco-ontarian interests towards French language schooling (Ph.D. dissertation). Toronto: University of Toronto.

Wessells, M. (1982). Cognitive psychology. New York: Harper & Row.

Whorf, B. (1956). Science and linguistics. In J.B. Caroll (Ed.) Language, thought, and vitality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. New York: Wiley.

Widdowson, H.G. (1978). Teaching language as communication. Oxford, England: Oxford University Press.

Wilkins, D.A. (1976). Notional syllabuses. Oxford, England: Oxford.

Wordworth, W. (1913). The complete works of William Wordsworth (original publication in 1888). London: MacMillan.

Yun Kim, Y. (1989). Communication and cross-cultural adaptation. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Zentall, S. (1983). Learning environments, Exceptional Education Quarterly, 4(2), 90-115.

GEORGES DUQUETTE (Ph.D., State University of New York at Buffalo) est né à Thunder Bay et a grandi à Mattawa, dans le Nord de l'Ontario. Après avoir obtenu un baccalauréat es arts de l'Université Laurentienne (1970) et un baccalauréat en éducation de l'Université d'Ottawa (1971), il a enseigné l'anglais et le français comme langues secondes aux niveaux élémentaire, secondaire (11 ans) et universitaire, surtout dans le Nord de l'Ontario.

Il a obtenu une maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa (1982) et un doctorat en langues secondes (1986). Durant la période de 1982 à 1986, il fut adjoint de recherche à la directrice du «Bilingual Education and Special Education Program», programme des études supérieures au State University of New York à Buffalo. Depuis 1986, il est professeur de didactiques de l'anglais et du français comme langues secondes, ainsi que de la méthodologie générale à la formation des maîtres. Il a enseigné des cours aux deuxième et troisième cycles et durant les quatre (4) dernières années, il s'est concentré surtout sur cette recherche longitudinale dans le Nord de l'Ontario.

Parmi ses autres publications on compte (avec Lilliam Malavé) Language, culture and cognition (1991), publié par Multilingual Matters, Méthodes et stratégies pour l'enseignement au secondaire (1992), publié par Les éditions Soleil Publications, The undiscovered country (1995), publié par Edwin Mellen Press et Second language practice (1995), publié par Multilingual Matters.

Georges Duquette est actuellement professeur agrégé à l'École des sciences de l'éducation, Université Laurentienne.

Explications de codes

PERCEPTIONS 4 Francophone; 3 Franco-ontarien(ne)
2 Ontarien 1 Autre

CONTEXTE SOCIO-CULTUREL

Nom/prénom/Lm (langue maternelle): 2 Français; 1 Anglais; 0 Autre.

Sexe: 2 Féminin; 1 Masculin. Âge: À la fin de septembre 1991

Milieu (exemples du français parlé en rapport avec l'anglais) :
9 Dans la province de Québec; 7 Hawkesbury;
5 Azilda/Chelmsford; 3 North Bay; 1 Thunder Bay/Windsor.

Niveau socio-économique: 3 Haute classe; 2 Classe moyenne;
1 Basse classe

RÉSEAU 10 Tous; 5 La moitié; 0 Aucun.
COMPÉTENCES 9 90-100%; 7 70%; 5 50%; 3 30%; 1 0-10%.

Parfois les catégoies suivantes sont utilisées :
Interprétation no. 1

9 - surtout français; 5 - les deux également;
1 - surtout anglais; X - ne s'applique pas.

Interprétation no. 2

9 - excellent; 5 - moyenne;
1 - insuffisant; X - ne s'applique pas.

Parfois, des notes sur 10 ou sur 100 sont accordées comme, par exemple, lorsque les données sur les compétences et les performances scolaires sont enregistrées.

Codes par rapport aux compétences et aux bulletins

	Bulletins		Interprétation
BULLETINS :	1 ou E ou A	=	9 ou 90
	2 ou R ou B	=	7 ou 70
	3 ou C ou C	=	6 ou 60
	4 ou D ou D	=	5 ou 50
	P ou E	=	4 ou 40

Exceptions : 3e année - Nord-ouest : 5 = ne s'applique pas;
1re et 6e - Nord-ouest : 5 = 4 ou 40;
6 = ne s'applique pas;
7e année - Nord-ouest : 5 = ne s'applique pas;
6 = ne s'applique pas;
(suit un programme modifié).

Lorsqu'un élève a pris deux cours dans une matière durant la même année (exemple: sciences de 9e année et sciences de 10e année), les notes sont accordées selon le niveau du cours. Si les deux cours étaient au même niveau, alors la plus haute note fut considérée.

Lorsqu'un élève ne répond pas à une question ou lorsque la question ne s'applique pas (un «X» sur le questionnaire), aucune réponse fut enregistrée.

Une limite du logiciel Lotus 1-2-3 est qu'il n'arrondit pas les chiffres selon les normes de la statistique, mais selon les normes de la mathématique. Exemple : au lieu d'arrondir 5,5 à 6 et 4,5 à 4, il le fait continuellement dans le sens le plus élevé.

Tableau 3.1

LE CONTEXTE SOCIO-CULTUREL

1. Nom/Prénom/LM	4. Millieu	5. Niveau Socio-économique
Français =2	Sourtout francophone	Classe favorisée =3
Anglais =1	(Prov. de Québec) = 9	Classe moyenne =2
Autre =0	Très francophone (Hawkesbury) =7	Classe défavorisée =1
2. Sexe Fém.=2 Masc.=1	Bilingue (Chelmsford) =5	
3. Age A la fin de	Très anglophone (North Bay) =3	
sept 1991	Surtout anglophone (Thunder Bay) =1	

Jardin 1: Nord-est de l'Ontario

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
1	2	2	2	5	2	2	5	2
2	2	2	1	5	2	2	5	2
3	2	2	2	5	2	2	5	2
4	2	2	1	5	2		5	1
5	2	2	2	5	2	2	5	2
6	2	2	1	4	1	2	5	2
7	2	2	2	5	2	2	5	2
8	2	2	2	4	2	2	3	3
9	2	2	1	5	2	2	5	2
10	2	2	2	5	2	2	5	2
11	1	2	1		2	2		2
12	2	1	2		2	2		2

Jardin 2: Nord-est de l'Ontario

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
26	2	2	1	5	2	2	5	2
27	2	2	2	4	2	2	5	2
28	2	2	2	5	2	2	5	2
29	2	2	2	5	2	2	5	2
30	2	1	2	5	2	2	5	2
31	2	2	2	4	2	2	5	2
32	2	1	2	5	2	2	5	1
33	2	2	2		2	2		2

Jardin: Nord-ouest de l'Ontario

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
81	0	0	1	5	2	1	1	3
82	1	1	2	5	2	1	1	2
83	2	2	1	5	2	1	1	1
84	1	0	1	5	2	0	1	2
85								
86								
87								

Tableau 3.2

LE CONTEXTE SOCIO-CULTUREL

1. Nom/Prénom/LM	4. Millieu	5. Niveau Socio-économique
Français =2	Sourtout francophone	Classe favorisée =3
Anglais =1	(Prov. de Québec) = 9	Classe moyenne =2
Autre =0	Très francophone (Hawkesbury) =7	Classe défavorisée =1
2. Sexe Fém.=2 Masc.=1	Bilingue (Chelmsford) =5	
3. Age A la fin de sept 1991	Très anglophone (North Bay) =3	
	Surtout anglophone (Thunder Bay) =1	

3e année: Nord-est de l'Ontario

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
301	2	2	2	9	2	2	5	2
302	2	2	2	9	2	2	5	2
303	2	2	1	9	2	2	5	3
304	2	2	2	8	2	2	5	2
305	2	2	2	9	2	2	5	2
306	2	2	2					
307	2	2	2	9	2	2	5	1

3e année: Nord-ouest de l'Ontario

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
381	2	2	2	8	2	2	1	2
382	1	1	2	9	1	1	1	2
383	2	2	2	9	1	2	1	2
384	2	1	1	9	2	2	5	1
385	1	2	2	9	2	1	1	2
386	2	2	1	9	2	2	5	1
387	2		1	9	2	2	5	2
388	2	2	1	9	2	2	5	1
389	2	2	2	10	2	2	1	2

Tableau 3.3

LE CONTEXTE SOCIO-CULTUREL

1. Nom/Prénom/LM	4. Millieu	5. Niveau Socio-économique
Français =2	Sourtout francophone	Classe favorisée =3
Anglais =1	(Prov. de Québec) = 9	Classe moyenne =2
Autre =0	Très francophone (Hawkesbury) =7	Classe défavorisée =1
2. Sexe Fém.=2 Masc.=1	Bilingue (Chelmsford) =5	
3. Age A la fin de sept 1991	Très anglophone (North Bay) =3	
	Surtout anglophone (Thunder Bay) =1	

6e année (Nord-est de l'Ontario)

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
601	1	1	2	11	1	2	5	2
602	2	2	1	11	1	2		1
603	2	2	2	11	2	2	5	2
604	2	1	2	11	2	1	5	2
605	2	2	2	11	2	2	5	2
606	2	2	2	11	2	2	5	1
607	2	1	2	10	1	1	5	2
608	2	2	1	11	2	2	5	2
609	2	2	2	12	2	2	5	2
610	2	2	2	11	2	2	5	2
611	2	2	1	11	2	2	5	2
612	2	2	1	11	1	2	5	2
613	2	2	1	10	2	2	5	2
614	2	1	1	11	1	2	5	2
615	2	2	1	11	2	2	5	2
616	2	2	1	10	2	2	5	2
617								
618	2	2	2	10	2		5	1
619	2	1	2	11	2	2	5	2
620	2	2	2	11	2	2	5	1
621	0	2	2	10	2	1	3	2
622	0		1	11	1	1	5	2

6e année (Nord-ouest de l'Ontario)

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
681	2	2	1	11	2	2	1	2
682	2	2	1	10	2	2	1	2
683	1	1	1	11	2	1	1	2
684	2	2	2	11	2	2	5	2
685	2	2	2	10	2	2	1	1
686	2	2	1	10	2	2	5	2
687	2	1	2	11	1	2	1	1
688	1	2	2		2	1	1	2
689	2	2	1	11	2	2	1	2
690	1	1	1	11	2	1	1	2
691	0	2	2	11	2	2	1	2
692	2	1	2	11	2	2	1	2

Tableau 3.4

VARIABLES DU CONTEXTE SOCIO-SULTUREL

9e année 1991-1992

1. Nom/Prénom/LM	4. Millieu	5. Niveau Socio-économique
Français =2	Sourtout francophone	Classe favorisée =3
Anglais =1	(Prov. de Québec) = 9	Classe moyenne =2
	Très francophone (Hawkesbury) =7	Classe défavorisée =1
2. Sexe Fém.=2 Masc.=1	Bilingue (Chelmsford) =5	
3. Age A la fin de sept 1991	Très anglophone (North Bay) =3	
	Surtout anglophone (Thunder Bay) =1	

9e année (Nord-est de l'Ontario)

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
901	2	2	1	15	2	2	3	1
902	2	2	1	14	2	2	5	1
903	2	2	2	13	2	2	5	1
904	2	2	1	14	2	2	5	2
905	2	1	1		2	2	5	2
906	2	2	1	14	2	2	5	1
907	2	2	1	13	2	2	5	1
908	2	0	2	14	2	1	5	1
909	2	2	1	14	2	2	5	2
910	2	2	2	14	1	2	5	2
911	2	1	1	14	2	2	5	2
912	2	2	2	14	2	2	5	2
913	2	1	2	14	2	2	5	2
914	2	2	1	15	2	2	7	2
915	2	2	2	14	2	2	5	1
916	2	1	2	14	1	1	3	2
917	0	0	2	14	2	1	5	1
918	2	2	1	14	1	2	5	2
919	2	0	2	14	1	2	3	1
920	1	1	2	14	2	1	3	1
921	2	1	2	14	2	2	5	2
922	2	2	1	13	2	2	5	1
923	2	2	2	14	2	2	5	2
924	2	1	2	14	0	2	7	2
925	2	0	1	13	2	2	7	2
926	2	2	2	14	2	2	5	1
927	2	2	2	14	2	2	5	1
928	2	2	2	14	2	2	5	2
929	2	2	2	14	2	2	5	2
930	2	2	2	14	2	2	5	2
931	2	2	2	15	2	2	5	2
932	2	2	1	14	2	2	5	2
933	2	2	2	13	2	2	5	2
934	2	1	1	14	2	1	5	2

1. Nom/Prénom/LM	4. Milieu	5. Niveau Socio-économique
Français =2	Sourtout francophone	Classe favorisée =3
Anglais =1	(Prov. de Québec) = 9	Classe moyenne =2
Autre =0	Très francophone (Hawkesbury) =7	Classe défavorisée =1
2. Sexe Fém.=2 Masc.=1	Bilingue (Chelmsford) =5	
3. Age A la fin de sept 1991	Très anglophone (North Bay) =3	
	Surtout anglophone (Thunder Bay) =1	

9e année (suite de Nord-est de l'Ontario)

suite tab	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
935	2	2	2	14	2	2	5	2
936	2	1	2	14	2		5	1
937	2	1	1	14	2	2	4	2
938	2	1	1	12	2	2	5	2
939	2	2	2	13	2	2	5	2
940	2	1	1	14	1	2	5	2
941	2	1	2	14	2	2	5	1
942	2	2	1	13	1	1	5	2
943	2	1	2	14	2	2	5	1
944	2	2	1	13	2	2	5	2
945	2	2	1		2	2	5	2
946	2	2	2	14	2	2	5	2
947	2	2	2	14	2	2	5	2
948	2	2	2	13	2	2	5	1
949								
950	2	1	2	14	2	2	5	1
951	2	2	2	14	2	2	5	1
952	2	2	1	14	2	2	5	2
953	2	1	2	14	2	1	5	2
954	2	2	1	14	2	2	7	2
955	2	2	2	14	2	2	5	2
956	2	2	2	14	2	2	5	1
957	2	2	2	14	1	2	3	1
958	2	2	1	14	2	2	5	1
959	2	2	1	14	2	2	5	1
960	2	2	1	14	2	2	5	2
961	2	2	1	16	2	1	5	2
962	2	2	2	14	2	2	5	2
963	2	2		14	2	2	4	1
964								
965	2	2	2	13	2	2	5	1
966	0	2	2	14	2	1	5	2
967	0	2	1	14	2		5	1
968	2	2	1	14	2	2	5	2
969								

1. Nom/Prénom/LM	4. Millieu	5. Niveau Socio-économique
Français =2	Sourtout francophone	Classe favorisée =3
Anglais =1	(Prov. de Québec) = 9	Classe moyenne =2
Autre =0	Très francophone (Hawkesbury) =7	Classe défavorisée =1
2. Sexe Fém.=2 Masc.=1	Bilingue (Chelmsford) =5	
3. Age A la fin de sept 1991	Très anglophone (North Bay) =3	
	Surtout anglophone (Thunder Bay) =1	

9e année (suite de Nord-est de l'Ontario)

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
X=	2	2	2	12	2	2	5	1
SD=	1	1	1	5	0	0	1	1

9e année(Nord-ouest de l'Ontario)

No	Nom	Prénom	Sexe	Age	LMmère	LMpère	Milieu	Niveau
981	2	2	2	13	2	2	5	2
982	1	2	2	14	1	2	1	2
983	1	1	2	14	1	1	1	2
984	1	1	2	14	2	1	1	1
985	2	2	2	13	2	2	5	3
986	2	2	2	13	1	2	1	2
987	2	2	2	14	2	2	5	1
988	2	2	1	14	2	2	5	1
989	0	1	1	14	2	1	1	2
$\bar{X}$=	1	2		14	2	2	3	2
SD=	1	0		0	0	0	2	1

Tableau 4.1

LA LANGUE MATERNELLE DES ENFANTS

Question fermée : 1 = Anglais 2 = Français 3 = Autres

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
1	2	2	2	2
2	2	2	2	2
3	2	2	2	2
4	2		2	2
5	2	2	2	2
6	1	2	2	2
7	2	2	2	2
8	2	2	2	2
9	2	2	2	2
10	2	2	2	2
11	2		2	2
Français	100%	100%	100%	100%
Anglais	0%	0%	0%	0%
Autres	0%	0%	0%	0%

Jardin 2: Nord–est de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
26	2	2	2	2
27	2	2	2	2
28	2		2	2
29	2	2	2	2
30	2		2	2
31	2	2	2	2
32	2		2	2
33	2	2	2	2
Français	100%	100%	100%	100%
Anglais	0%	0%	0%	0%
Autres	0%	0%	0%	0%

Jardin: Nord–ouest de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
81	2	2	2	2
82	2	2	2	2
83	2		2	2
84	2	2	2	2
85				
Français	100%	100%	100%	100%
Anglais	0%	0%	0%	0%
Autres	0%	0%	0%	0%

Tableau 4.2

LA LANGUE MATERNELLE DES ENFANTS

Question fermée : 1 = Anglais 2 = Français 3 = Autres

3e année: Nord–est de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
301	2	2	2	2
302	2	2	2	2
303	2	2	2	2
304	2	2	2	2
305	2	2	2	2
306		2		
307	2	2	2	2
Français	100%	100%	100%	100%
Anglais	0%	0%	0%	0%
Autres	0%	0%	0%	0%

3e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
381	2	2	2	2
382	1	2	1	1
383	1	2	1	1
384	2		2	2
385	2	2	2	2
386	2	2	2	2
387	2	2	2	2
388	2	2	2	2
389	2	2	2	2
Français	78%	100%	78%	78%
Anglais	22%	0%	22%	22%
Autres	0%	0%	0%	0%

Tableau 4.3

LA LANGUE MATERNELLE DES ENFANTS

Question fermée : 1 = Anglais 2 = Français 3 = Autres

6e année: Nord–est de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
601	1	2	1	1
602	1	2	1	1
603	2	2	2	2
604	2	1	1	1
605	2	2	2	2
606	2	2	2	2
607	1	2	1	1
608	2	2	2	2
609	2	2	2	2
610	2	2	2	2
611	2	2	2	2
612	1	2	1	1
613	2	2	2	2
614	1	2	2	2
615	2	2	2	2
616	2	2	2	2
617		2		2
618	2	2	2	2
619	2	3	2	2
620	2	2	2	1
621	2	1	1	1
622	1	2	2	2
Français	71%	86%	71%	68%
Anglais	29%	9%	29%	32%
Autres	0%	5%	0%	0%

Question fermée : 1 = Anglais 2 = Français 3 = Autres

6e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 4.3)

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
681	2	2	2	2
682	2	2	2	2
683	2	2	2	2
684	2	2	2	2
685	2	2	2	2
686	2	2	2	2
687	1		2	
688	2	3		
689	2			
690	2	2	2	2
691	2	2	2	2

Question fermée : 1 = Anglais 2 = Français 3 = Autres

suite Tableau 4.30(6e année : Nord–ouest de l'Ontario)

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
692	2	2	2	2
Français	100%	100%	100%	100%
Anglais	0%	0%	0%	0%
Autres	0%	0%	0%	0%

Tableau 4.4

LA LANGUE MATERNELLE DES ENFANTS

Question fermée : 1 = Anglais 2 = Français 3 = Autres

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
901	2	1	2	2
902	2	2	2	2
903	2	2	2	2
904	2	2	2	2
905	2		2	2
906	2		2	2
907	2	2	2	2
908	2			
909	2	2	2	2
910	1	2	1	1
911	2	2	2	2
912	2	2	2	2
913	2	2	2	2
914	2	2	2	2
915	2		2	
916	1	1	1	1
917	2	2	2	2
918	1	2	2	2
919	1	2	2	2
920	2	1	1	1
921	2	2	2	2
922	2	2	2	2
923	2	2	2	2
924	0	2	2	2
925	2		2	2
926	2	2	2	2
927	2	2	2	2
928	2	2	2	2
929	2	2	2	2
930	2	2	2	2
931	2	2	2	2
932	2	2	2	2
933	2	2	2	2
934	2	2	2	2
935	2	2	2	2
936	2	2	2	2
937	2		1	
938	2		2	2
939	2	2	2	2
940	1	2	1	1
941	2	2	2	2
942	1		1	1

1 = Anglais 2 = Français 3 = Autres

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 4.4)

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
943	2	2	2	2
944	2		2	2
945	2	2	2	2
945	2	2	2	2
947	2	2	2	2
948	2	2	2	2
949		2		
950	2	2	2	2
951	2		2	
952	2	2	2	2
953	2	2	2	2
954	2	2	2	2
955	2	2	2	2
956	2	2	2	2
957	1	2	1	1
958	2	2	2	2
959	2		2	2
960	2	2	2	2
961	2	2	2	2
962	2	2	2	2
963	2		2	2
964	2	1	1	1
965	2	2	2	2
966	2	2	2	2
967	2			2
968	2	2	2	2
Français	90%	89%	88%	90%
Anglais	10%	11%	12%	10%
Autres	0%	0%	0%	0%

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Langue 1ère de la mère	Langue des émotions	Langue 1ère de l'enfant	Langue maternelle de l'enfant
981	2	2	2	2
982	1	2	1	1
983	1	1	1	1
984	2	3	2	2
985	2		2	2
986	1	3	1	1
987	2	2	2	2
988	2		2	2
989	2		3	
Français	66%	50%	56%	66%
Anglais	33%	17%	33%	33%
Autres	0%	33%	11%	0%

Tableau 5.1

LE RÉSEAU DE FRANCOPHONES

Questions fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
1	10	9	9	10	10	10	10
2	10	10	10	10	7	10	10
3	10	10	8	8	9	8	9
4	10	7	9	10	8	8	9
5	10	8	9	9	9	10	9
6	10	8	8	10	5	5	8
7	10	10	9	8	5	10	9
8	10	9	8	9	2	3	7
9	10	8	7	6	9	10	8
10	10	10	5	10	10	10	9
$\bar{X}$=	10	9	8	9	7	8	9
SD=	0	1	1	1	2	2	1

Jardin 2: Nord–est de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
26	10	6	8	7	9	9	8
27	10	10	9	7	8	10	9
28	10	10	10	10	8	10	10
29	6	10		10	5	10	8
30	9		9	9	8	10	9
31	10	7	9	10	7	9	9
32	4			8		1	4
$\bar{X}$	8	9	9	9	8	8	8
SD=	2	2	1	1	1	3	2

Jardin: Nord–ouest de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
81	3	5	5	5	2	5	4
82	5	10	10	3	3	5	6
83	10	10	10	5	0	10	8
84	10	10	10	10	0	10	8
$\bar{X}$=	7	9	9	6	1	8	7
SD=	3	2	2	3	1	3	2

Tableau 5.2

LE RÉSEAU DE FRANCOPHONES

Question fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

3e année: Nord–est de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
301	10	9	9	9	9	9	9
302	10	9	9	9	9	9	9
303	10	9	9	8	8	10	9
304	9	5	6	10	10	10	8
305	10	10	9	10	9	9	10
306							
307	10	8	8	10	10	10	9
$\bar{X}$=	10	8	8	9	9	10	9
SD=	0	2	1	1	1	1	1

3e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
381	10	9	9	8	0		7
382	0	0	0	0	4	3	1
383	5	5	5	8	2	10	6
384	10	10	10	5	5	7	8
385	10	10	10	7	3	2	7
386	10	10	10	10	10	10	10
387	10	10	10	10	3	10	9
388	10	9	9	10	9	10	10
389	10	10	10	10	2	7	8
$\bar{X}$=	8	8	8	8	4	7	7
SD=	3	3	3	3	3	3	3

Tableau 5.3

LE RÉSEAU DE FRANCOPHONES

Questions fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

6e année: Nord–est de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
601	5	6	6	3	4	9	6
602	5	5	5	5	5	5	5
603	10	9	9	8	4	9	8
604	5	5	5	7	10	8	7
605	10	10					10
606	10	10	10	5	10	10	9
607	2	0	3	0	1	5	2
608	10	10	10	8	6	10	9
609	10	10	10	4	10	10	9
610	10	10	8	10	9	10	10
611	10	9	6	10	8	10	9
612	5	8	5	3	6	10	6
613	8	5	5	8	6	6	6
614	5	5	3	5	5		5
615	5	10	10	2	6	0	6
616	10	5	10	5	5	10	8
617	10	10	10	10	10	10	10
618	10	10	10	5	5	5	8
619	7	4	7	4	2	4	5
620	5	10	10	3	5	10	7
621	9	5	6	9	2	10	7
$\bar{X}$=	8	7	7	6	6	8	7
SD=	3	3	2	3	3	3	3

6e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
681	9	9	9	8	0	0	6
682	9	7	7	6	1	9	7
683	9	5	5	6	5	10	7
684	8	9	10	2	10	8	8
685	10	10	10	10	6	10	9
686	10	5	8	8	8	10	8
687				3	2	3	3
688	1			5	4	10	5
689	10	10	10	7	1	10	8
690	8	5	5	8	5	10	7
691	10	9	9	7	9	9	9
692	10	10	10	8	7	8	9
$\bar{X}$=	9	8	8	7	5	8	7
SD=	2	2	2	2	3	3	2

Tableau 5.4

LE RÉSEAU DE FRANCOPHONES

Questions fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
901	10	5	5	5	0	5	5
902	10	7	7	5	0	5	6
903	9	8	10	6	4	9	8
904	10	5	10	8	10	7	8
905	10	10	10	5	5	3	7
906	10	10	10	5	8	7	8
907	6					10	8
908	5	5	2	5	0	5	4
909	10	7	8	6	2	7	7
910	7	5	5	3	6	10	6
911	7	6	8	4	6	10	7
912	10	10	8	5	5	7	8
913	10	9	10	10	7	8	9
914	10	10	10	5	5	9	8
915	10	9	10		6	9	9
916	1	1	1	0	0	7	2
917	1	3	4	1	0	0	2
918	10	5	8	10	8	10	9
919	10	8	10	9	10	10	10
920	5	5	5	5	5	10	6
921	10	7	8	5	7	7	7
922	10	5	10	10	10	10	9
923	5	5	5	5	5	5	5
924	5	7	7	5	5	7	6
925	9	5	7	4	8	3	6
926	10	2	10	3	6	10	7
927	10	9	9	10	9	10	10
928	9	8	5	8	1	10	7
929	10	7	7	7	5	10	8
930	10	5	10	9	10	10	9
931	10	10	10	10	8	10	10
932	10	10	9	6	9	10	9
933	9	9	9	8	9	9	9
934	10	8	8	7	7	10	8
935	10	10	10	6	5	10	9
936	10	7	9	9	5	9	8
937	10	10	8	5	5	10	8
938	10	10	10	8		9	9
939	10	7	5	5		10	7
940	8	6	9	9	8	10	8
941	10	10	9	6	2	9	8

Questions fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 5.4)

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
942	2	0	0	1	1	6	2
943	10	10	10	9	6	9	9
944							
945	9	9	9	8	7	6	8
946	10	9	10	5	5	10	8
947	10	10	10	9	8	10	10
948	10	10	10	5	5	10	8
949							
950	5	5	5	5	8	10	6
951	10	5	7	10	7	10	8
952	10	10	9	9	5	10	9
953	9	10	10	9	5	9	9
954	10	7	10	10	8	10	9
955	10	9	9	9		10	9
956	10	10	10	9	8	10	10
957	10	8	5	9	7	9	8
958	10	9	10	6	1	9	8
959	10	8	9	10	8	10	9
960	10	10	9	8	5	9	9
961	7	8	7	5	6	10	7
962	10	8	9	7	8	6	8
963	10	6	6		5	10	7
964	5	5	5	3	3	7	5
965	10	9	9	8	8	9	9
966	6	3	2	5	5	10	5
967	5	6	4	5	5	3	5
968	10	4	9	7	9	10	8
$\bar{X}$=	9	7	8	7	6	8	7
SD=	2	2	3	2	3	2	2

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
981	5	5	7	7	7	0	6
982	5	3	0	2	5	0	5
983		6	5	5	8	0	9
984		10	10	9	10	5	10
985	10	5	4	8	10	0	10
986	9	10	10	10	9	3	10
987	9	10	10	10	9	9	9
$\bar{X}$=	8	7	7	7	8	2	8
SD=	2	3	4	3	2	3	2

Tableau 5.5

LE RÉSEAU DE FRANCOPHONES

Questions fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	9	8	8	7	6	8	8
SD=	2	3	2	3	3	3	2

Tableau 5.6

LE RÉSEAU DE FRANCOPHONES

Questions fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

Nord–est de l'Ontario

	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	9	8	8	7	6	8	8
SD=	2	2	2	3	3	2	2

Nord–ouest de l'Ontario

	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	8	8	8	7	5	7	8
SD=	3	3	3	3	3	4	2

Tableau 5.7

LE RÉSEAU DE FRANCOPHONES

Questions fermées: 1=anglais 5= français et anglais 10=français

Filles

	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	8	8	8	7	6	8	8

Garçons

	Famille	Cousins	Oncles et tantes	Amis	Voisins	Paires	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	9	7	8	7	5	8	7

FILLES	Famille		Cousins		Oncles et tantes		Amis		Voisins		Paires		$\bar{X}$
Jar (1)	60	6	56	6	48	6	54	6	45	6	51	6	52
Jar 2	49	6	37	4	37	4	54	6	36	5	50	6	49
Jar 3	5	1	10	1	10	1	3	1	3	1	5	1	6
3e 1	49	5	41	5	41	5	48	5	47	5	47	5	46
3e 2	35	5	34	5	34	5	33	5	11	5	22	4	29
6e 1	93	12	89	12	84	11	64	11	62	11	90	11	87
6e 2	48	6	43	5	44	6	41	7	43	7	58	7	49
9e 1	331	39	285	39	293	39	243	37	211	38	337	39	287
9e 2	38	5	49	7	46	7	51	7	58	7	17	7	59
total	8	85	8	84	8	84	7	85	6	85	8	86	8
GARÇONS													
Jar (1)	40	4	33	4	34	4	36	4	29	4	33	4	34
Jar 2	10	1	6	1	8	1	7	1	9	1	9	1	8
Jar 3	23	3	25	3	25	3	20	3	2	3	25	3	20
3e 1	10	1	9	1	9	1	8	1	8	1	10	1	9
3e 2	40	4	39	4	39	4	35	4	27	4	37	4	36
6e 1	68	9	67	9	64	9	50	9	57	9	61	8	62
6e 2	46	5	36	5	39	5	37	5	15	5	39	5	35
9e 1	243	28	188	27	215	27	170	27	143	26	211	27	205
9e 2													
total	9	55	7	54	8	54	7	54	5	53	8	53	7

Tableau 6

INFLUENCES SUR LE FOYER

1=anglais(e) 5=bilingue 10=français(e)

	Les amis sont	vitalité du milieu	le réseau de francophones
01	9	5	10
02	5	5	10
03	9	5	9
04	5	5	9
05	8	5	9
06	7	5	9
07	8	5	9
08	9	3	7
09	8	5	8
010		5	9
026	6	5	8
027	8	5	9
028		5	10
029	9	5	8
030	4	5	9
031	5	5	9
032	5	5	4
081	5	1	4
082	9	1	6
083		1	8
084	7	1	8

(Tableau 6-suite)

	Les amis sont	vitalité du milieu	le réseau de francophones
301	5	5	9
302	5	5	9
303	1	5	9
304	5	5	8
305	5	5	10
306	9		
307	9	5	9
381	5	1	7
382	1	1	1
383	5	1	6
384	9	5	8
385	1	1	7
386	9	5	10
387	5	5	9
388	4	5	10
389	5	1	8

(Tableau 6-suite)

	Les amis sont	vitalité du milieu	le réseau de francophones
601	6	5	6
602	5	5	5
603	5	5	8
604	5	5	7
605	5	5	10
606	5	5	9
607	5	5	2
608	9	5	9
609	1	5	9
610	5	5	10
611	5	5	9
612	6	5	6
613	5	5	6
614	7	5	5
615	7	5	6
616	4	5	8
617	3	5	10
618	6	5	8
619	5	5	5
620	7	5	7
621	5	3	7
681	5	1	6
682	3	1	7
683	5	1	7
684	5	5	8
685	4	1	9
686	5	5	8
687	9	1	3
688		1	5
689	5	1	8
690	7	1	7
691	5	1	9
692	5	1	9

(Tableau 6-suite)

	Les amis sont	vitalité du milieu	le réseau de francophones
901	5	3	5
902	5	5	6
903	3	5	8
904	5	5	8
905		5	7
906		5	8
907	5	5	8
908		5	4
909	5	5	7
910	5	5	6
911	5	5	7
912	4	5	8
913	9	5	9
914		7	8
915	6	5	9
916	7	3	2
917	5	5	2
918	9	5	9
919		3	10
920	5	3	6
921	5	5	7
922	5	5	9
923		5	5
924	8	7	6
925	4	7	6
926	5	5	7
927	6	5	10
928	5	5	7
929	5	5	8
930	5	5	9
931		5	10
932	7	5	9
933	5	5	9
934	4	5	8
935	5	5	9
936	5	5	8
937	7	4	8
938	5	5	9
939	3	5	7
940	6	5	8
941		5	8
942	7	5	2
943	8	5	9
944	8		

(Tableau 6-suite)

	Les amis sont	vitalité du milieu	le réseau de francophones
945	5	5	8
946	7	5	8
947	8	5	10
948	9	5	8
949	5		
950	1	5	6
951		5	8
952		5	9
953	5	5	9
954	8	7	9
955	7	5	9
956	9	5	10
957	8	3	8
958	6	5	8
959	7	5	9
960	7	5	9
961		5	7
962	6	5	8
963	9	4	7
964			5
965	5	5	9
966	9	5	5
967		5	5
968	6	5	8
981	7	5	6
982	5	1	5
983	2	1	9
984	4	1	10
985	5	5	10
986	6	1	10
987	2	5	9

Tableau 7

LES PERSONNES SIGNIFICATIVES DE JEUNES ADOLESCENTS

Voici les trois à cinq personnes qui m'ont influencé le plus dans ma vie (en ordre décroissante des fréquences) :

NORD–EST DE L'ONTARIO		NORD–OUEST DE L'ONTARIO	
6e à la 8e année		**6e à la 8e année**	
Personnes	**Nombres**	**Personnes**	**Nombres**
Parents	20	Parents	6
Grands–parents	15	Soeur ou frère	2
Oncle ou tante	11	ami (e)	2
Enseignant ou enseignante	5		
ami (e)	5		
Soeur ou frère	3		
Cousin ou cousine	3		
9e à la 11e année		**9e à la 11e année**	
Personnes	**Nombres**	**Personnes**	**Nombres**
Parents	35	Parents	8
Ami (e)	14	Ami(e)	2
Grands–parents	9	Enseignant ou enseignante	2
Soeur ou frère	7		
Enseignant ou enseignante	6		
cousin ou cousine	4		
Oncle ou tante	3		

Tableau 8

SOUVENIRS SIGNIFICATIFS DÉCRITS PAR LES JEUNES

NORD–EST DE L'ONTARIO

JEUNES DU SECONDAIRE

Situations	Nombres
Voyages et visite (comprend avec les parents = 3 et les voyages d'école = 3	15
Expérience avec amis (comprend les cousins(es) = 5)	13
Expérience des frères ou des soeurs (dont les élèves se souviennent)	8
Expériences des parents (dont les élèves se souviennent)	9
Accidents ou hospitalisation (qui sont arrivés aux élèves ou à des personnes significatives pour eux)	9
Les sports (incluant la motoneige et la motocyclette)	9
Camper, pêcher ou chasser	7
Le Temps des Fêtes	6
Médailles et prix	6
Expériences avec parents	6
Le décès de personnes significatives	5
Parents divorcés ou séparés et chicanes dans la famille	5
Expériences avec les frères et soeurs	3
Aller à des noces	3
Lorsque leur mère a gradué	2
Déménager	2
Expériences avec les grands–parents	1

NORD–OUEST DE L'ONTARIO

JEUNES DU SECONDAIRE

Situations	Nombres
Voyages et visite (comprend avec les parents = 3 et les voyages d'école = 3	4
Le Temps des Fêtes	1
Expérience à l'école	1
Camper ou chasser	1
Confirmation	1
Vacances d'été	1

Tableau 9.1

VITALITÉ AU FOYER
Langue des émotions

Langue utilisée :
1 = anglais 2 = français 3 = les deux
Facilité d'expression :
1 = très grande difficulté 9 = très grande facilité

Jardin 1 : Nord–est

No	Un service à demander	Langue utilisée	Un problème à discuter	Langue utilisée	Un sentiment à exprimer	Langue utilisée	Quelqu'un à convaincre	Langue utilisée	Une prière à recevoir	Langue utilisée
1	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
2	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
3	8	2	7	2	8	2	8	2	9	2
4	9	3	9	3	9	3	9	3	9	2
5	9	2	6	2	9	2	7	2	9	2
6	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
7	9	3	9	3	9	3	9	3	9	3
8	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
9	7	2	7	2	6	2	6	2	5	2
10		2		2		2		2		2
$\bar{X}$ =	9		8		9		8		9	
SD =	1		1		1		1		1	

Jardin 2 : Nord–est

26	7	2	7	2	7	2	7	2	9	2
27	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
28										
29	6	2	8	2	7	2	9	2	6	2
30	5	2	5	2						
31	8	1	7	2	9	1	8	1	9	2
32		2			5		5		5	
33	8	2	8	2	8	2	8	2	9	2
$\bar{X}$ =	7		7		8		8		8	
SD =	1		1		1		1		2	

Jardin 3 : Nord–ouest (suit Tableau 9.1)

Langue utilisée :

1 = anglais 2 = français 3 = les deux

Facilité d'expression :

1 = très grande difficulté 9 = très grande facilité

No	Un service à demander	Langue utilisée	Un problème à discuter	Langue utilisée	Un sentiment à exprimer	Langue utilisée	Quelqu'un à convaincre	Langue utilisée	Une prière à recevoir	Langue utilisée
81	6	2			8	1	7	3	8	2
82	9	1	9	1	9	1	9	3	9	2
83										
84			7	1	9	1	9	1	9	2
85										
86										
87	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
$\bar{X}$ =	8		8		9		9		9	
SD =	0		1		0		0		0	

3e année : Nord–est (suite Tableau 9.1)

Langue utilisée :

1 = anglais 2 = français 3 = les deux

Facilité d'expression :

1 = très grande difficulté 9 = très grande facilité

No	Un service à demander	Langue utilisée	Un problème à discuter	Langue utilisée	Un sentiment à exprimer	Langue utilisée	Quelqu'un à convaincre	Langue utilisée	Une prière à recevoir	Langue utilisée
301	5	2	5	2	5	2	9	2	9	2
302	9	1	5	2	5	1	9	2	9	2
303	9	2	5	2	5	2	9	2	9	2
304	5	1	5	2	4	1	9	2	9	2
305	5	1	5	2	4	1	9	2	9	2
306	9	1	9	2	9	2	9	2	9	2
307	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
$\bar{X}$ =	7		6		6		9		9	
SD =	2		2		2		0		0	
3e année : Nord–ouest										
381	9	2	8	2	9	2	9	2	9	2
382	9	1	9	1	9	1	9	1	9	1
383	8	2	9	2	8	2	8	1	9	2
384	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
385	7	1	9	2	9	1		1	9	2
386	9	3	9	3		1		2		2
387	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
388	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
389	9	2	9	2	9	2	1	1	9	2
X =	9		9		9		8		9	
SD =	1		0		0		3		0	

6e année : Nord–est (suite Tableau 9.1)

Langue utilisée :

1 = anglais 2 = français 3 = les deux

Facilité d'expression :

1 = très grande difficulté 9 = très grande facilité

No	Un service à demander	Langue utilisée	Un problème à discuter	Langue utilisée	Un sentiment à exprimer	Langue utilisée	Quelqu'un à convaincre	Langue utilisée	Une prière à recevoir	Langue utilisée
601	8	1	9	1	9	1	7	2	9	2
602	8	1	6	1	7	1	8	1	8	2
603	9	2	5	2	9	2	9	2	9	2
604	9	1	9	2	5	2	7	1	9	1
605	9	1	9	1	9	2	9	1	7	2
606	9	1	6	2	9	1	9	1	9	2
607	9	1	9	1	9	1	9	1	5	2
608	8	3	9	1	8	1	8	1	9	2
609	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2
610	5	3	7	2	7	3	9	3	9	2
611	9	2	8	2	7	2	9	2	9	2
612	7	1	4	2	6	1	2	1	3	2
613	5	2	5	2	5	2	5	1	7	2
614	7	1	6	1	4	2	8	1	8	2
615	9	2	9	1	7	2	9	2	6	2
616	6	2	5	1	6	3	4	2	9	2
617	9	2	6	1	3	2	7	1	9	2
618	9	2	8	1	9	2	8	1	9	2
619	9	1	9	1	6	2	9	1	9	1
620	9	3	5	2	7	2	9	1	9	2
621	9	1	4	2	9	1	9	1	5	3
622	9	1	9	1	8	1	9	1	9	1
$\bar{X}$ =	8		7		7		8		8	
SD =	2		2		2		2		2	

6e année : Nord–ouest

681	8	1	8	1	8	1	9	2	5	2
682	8	1	7	1	6	1	7		6	2
683	9	1	9	1	9	1	9	1	8	2
684	9	2	9	1	9	1	9	1	9	2
685	2	1	2	1	3	1	1	1	2	2
686	9	1	6	1	7	1	5	1	9	2
687	9	1	6	1	8	1	9	1	8	2
688	5	2	5	2	1	1	5	2	5	2
689	7	2	9	1	6	1	5	1	9	2
690	7	2	8	1	6	1	5	1	8	2
691	7	2	9	1	9	1	3	1	8	2
692	5	3	8	1	9	1	9	1	9	2
$\bar{X}$ =	7		7		7		6		7	
SD =	2		2		2		2		2	

9e année : Nord–est (suite Tableau 9.1)

Langue utilisée :

1 = anglais 2 = français 3 = les deux

Facilité d'expression :

1 = très grande difficulté 9 = très grande facilité

No	Un service à demander	Langue utilisée	Un problème à discuter	Langue utilisée	Un sentiment à exprimer	Langue utilisée	Quelqu'un à convaincre	Langue utilisée	Une prière à recevoir	Langue utilisée
901	5	1	7	1	7	1	7	1	7	1
902	5	1	7	2	9	1	9	2	9	2
903	9	1	8	1	5	1	7	1	9	2
904	9	2	7	1	7	1	9	2	9	2
905										
906										
907	7	1	9	1	9	1	9	2	9	2
908										
909	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
910	1	1	9	1	9	1	9	1	7	2
911	9	1								
912	9	2	5	1	8	1	8	1	9	2
913	5	1	9	2	9	1	7	1	9	2
914	9	1								
915			8	1	8	1	9	1	9	2
916	9	1	9	1	9	1	9	1	8	1
917	9	1	9	1	9	1	9	1	9	1
918	9	2	8	2	5	2	9	2	9	2
919	9	3								
920	9	1		1		1		1		1
921	8	2		2	7	2	5	3	9	2
922	7	2	5	2	4	2	8	2		
923	9	1								
924	9	1	7	1	7	1	8	2	6	2
925	6	1	7	2	7	2	8	2	7	2
926	9	1	9	1	9	1	9	2	8	2
927	7	2	7	2	7	2	8	2	9	2
928	9	1	8	1	6	2	8	1	9	2
929	9	2	9	2	9	1	9	2	9	2
930	9	2	7	2	9	2	9	2	9	2
931	7	2								
932	8	2	8	2	8	1	9	1	9	2
933	8	1		2		1		1		2
934	7	1	2	1	4	1	7	3	8	2
935	7	1	9	1	9	1	7	1	9	2
936	7	1	6	1	6	2	8	2	9	2
937	7	2	8	2	9	1	9	1	9	2
938			8	2	8	1	7	2	9	2
939	8	1	5	3	3	1	7	1	6	2
940	7	2	6	2	6	2	9	2	7	2
941	9	1								
942	9	1	9	1	9	1	9	1	9	3
943	9	2	8	2	7	2	8	2	9	2

9e année : Nord–est (suite Tableau 9.1)

Langue utilisée :

1 = anglais 2 = français 3 = les deux

Facilité d'expression :

1 = très grande difficulté 9 = très grande facilité

No	Un service à demander	Langue utilisée	Un problème à discuter	Langue utilisée	Un sentiment à exprimer	Langue utilisée	Quelqu'un à convaincre	Langue utilisée	Une prière à recevoir	Langue utilisée
944			3	2	5	2	4	2	9	2
945	9	2		2		1		2		2
946	7	1	6	1	8	2	9	1	9	2
947	7	2	8	2	7	2	8	2	9	2
948	8	2	7	1	9	1	9	1	9	2
949	5	1	9	1	8	1	8	1	8	2
950	5	1	3	1	2	1	2	1	1	2
951										
952	7	2								
953	8	2		1						2
954	9	1	8	1	8	1	8	1	9	2
955	7	1	7	1	7	1	9	2	7	1
956	9	1	9	2	9	2	9	2	9	2
957	8	1	8	1	8	2	7	2	9	2
958	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
959			5	2	3	2	2	2	9	2
960	5	1	6	2	6	2	6	2	6	2
961	6	2								
962	7	2	9	2	8	2	9	2	9	2
963	8	1	5	2	9	2	7	1	7	2
964	9	1								
965	7	1	9	2	9	2	9	2	9	2
966	9	1	9	1	5	3	9	1	9	2
967	9	1								
968	7	2	6	2	7	2	8	1	9	2
969	9	2								
$\bar{X}$ =	7		7		7		8		8	
SD =	2		2		2		2		2	

9e année : Nord–ouest

981	9	1	9	1	9	1	9	1	8	2
982	9	2	9	2	9	2	9	2	9	2
983			9	1	9	1	9	1	9	1
984			7	1	7	1	7	1	7	3
985			9	1	9	1	9	2	9	2
986			9	1	9	1	9	1	9	1
987			9	2	6	1	9	2	9	2
988										
989										
$\bar{X}$ =	9		9		8		9		9	
SD =	0		1		1		1		1	

Tableau 9.2

VITALITÉ AU FOYER

communication avec les personnes significatives

1 = surtout anglais 5 = les deux également 9 = surtout français

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Père	Mère	Fr/Sr	Parenté	Paires	Amis	Voisins
901	3	3	4	3	2	2	2
902	8	8	8	5	3	7	1
903	3	2	1	7	2	1	7
904	9	9	9	9	6	6	8
905							
906							
907	6	5	5	9	4	3	6
908							
909	9	9	9	9	9	5	5
910	3	1	3	5	2	1	1
911	7	7		5	1	1	3
912	9	9	9	9	5	6	5
913	9	9	9	9	9	7	7
914							
915	7	7	5	5	6	6	5
916	1	1	2	3	3	1	1
917	1	4	1	5	1	1	1
918	8	8	8	9	7	6	9
919							
920	1	3	2	5	3	1	1
921	9	9	9	6	7	5	7
922	7		3	9	5	7	
923							
924	9	6	3	6	3	3	3
925	9	5	5	9	3	5	1
926	8	8	4	9	6	4	3
927	9	9	7	5	7	6	9
928	7	7	5	9	1	1	1
929	5	7	5	5	3	3	3
930	9	9		9	5	5	5
931							
932	7	7	7	6	7	6	7
933	6	8	5	4	4	4	7
934	1	6	1	5	3	1	5
935	9	9	7	5	1	3	7
936		5		5	5	7	3
937	7	6		5	1	1	1
938	5	5	5	7	5	5	5
939	5	5	5	8	3	1	1
940	9	2	5	7	7	7	7
941							

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 9.2)

No	Père	Mère	Fr/Sr	Parenté	Paires	Amis	Voisins
942	1	1	1	4	3	1	1
943	9	9	9	9	7	7	7
944	8	9	7	5	5	7	3
945	7	7	7	9	5	5	3
946	5	5	5	5	5	5	5
947	8	8	7	8	7	7	7
948	9	9	5	9	3	5	5
949	5	5	7	5	3	2	5
950	3	3	3	3	5	3	5
951							
952							
953	2	5		8	5	2	3
954	9	9	9	9	6	6	9
955	3	5	3	9	7	5	9
956	7	7	9	9	5	5	9
957	1	1	1	5	3	1	1
958	9	9	9	9	6	5	5
959	8	8	7	7	7	6	5
960	9	9	8	8	7	7	5
961							
962	9	9	9	8	8	8	8
963	3	8	5	4	5	5	5
964							
965	3	9	5	9	6	4	3
966	9	9	9	7	7	5	9
967							
968	7	7	6	5	6	6	6
$\bar{X}$=	6	6	6	7	5	5	5
SD=	3	3	3	2	2	2	3

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

981							
982							
983	1	1	1	1	1	1	1
984	1	3	1	5	4	1	1
985	5	5	3	9	5	1	1
986	2	1	1	5	3	2	1
987	9	9	8	9	3	3	1
988							
989							
$\bar{X}$=	4	4	3	6	3	2	1
SD=	3	3	3	3	1	1	0

Tableau 10.1

LES MÉDIAS:
LA FRÉQUECE DES CONTACTS

Questions fermées : 1–surtout en anglais 5–les deux
9–sourtout en français

Ce que je fais maintenant

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Livres	Télévision	Radio
1	9	3	1
2	7	1	1
3	9	7	
4	7	3	
5	8	4	1
6	9	4	
7	9	9	7
8	9	7	
9	5	3	4
10	5	5	5
$\bar{X}$=	8	5	3
SD=	2	2	2

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Livres	Télévision	Radio
26	9	1	1
27	9	3	
28			
29	7	5	3
30	1	1	
31	5	2	
32	1	1	1
33	6	4	1
$\bar{X}$=	5	2	2
SD=	3	1	1

Jardin 1: Nord–onest de l'Ontario

No	Livres	Télévision	Radio
81	9	3	
82	3	3	1
83			
84	5	1	1
85			
86			
87	9	9	
$\bar{X}$=	7	4	1
SD=	3	3	0

Tableau 10.2

LES MÉDIAS:
LA FRÉQUECE DES CONTACTS

Questions fermées : 1–surtout en anglais 5–les deux
9–sourtout en français

Ce que je fais maintenant

3e année: Nord–est de l'Ontario

No	Livres	Télévision	Radio
301	5	1	5
302	5	1	5
303	7	5	7
304	1	3	1
305	7	5	1
306	9	9	5
307	9	9	
$\bar{X}$=	6	4	4
SD=	3	3	2

3e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Livres	Télévision	Radio
381	7	3	
382	7	1	1
383	7	5	5
384	9	7	9
385	3	1	1
386	4	9	9
387	9	9	9
388	9	7	9
389	9	9	
$\bar{X}$=	7	6	6
SD=	2	3	4

Tableau 10.3

LES MÉDIAS:
LA FRÉQUECE DES CONTACTS

Questions fermées : 1–surtout en anglais 5–les deux
9–sourtout en français

Ce que je fais maintenant

6e année: Nord–est de l'Ontario

No	Livres	Télévision	Radio
601	4	1	1
602	1	1	1
603	1	1	1
604	1	4	4
605	1	1	4
606	1	4	
607	1	1	1
608	1	3	5
609	4	5	
610	3	1	1
611	7	3	5
612	4	1	2
613	4	4	3
614	2	1	4
615		1	1
616	3	4	2
617	3	3	1
618	1	1	1
619	5	3	1
620		1	1
621	5	1	1
622	5	1	
$\bar{X}$=	3	2	2
SD=	2	1	1

6e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 10.3)

No	Livres	Télévision	Radio
681	3	3	3
682	1	1	1
683	4	1	1
684	1	1	1
685	5	3	1
686	3	1	1
687	3	1	1
688			
689	5	3	1
690	3	3	1
691	5	3	5
692	5	2	2
$\bar{X}$=	3	2	2
SD=	1	1	1

Tableau 10.4

LES MÉDIAS:
LA FRÉQUECE DES CONTACTS

9e année

Questions fermées : 1–surtout en anglais 5–les deux 9–surtout en français

	Ce que je fais maintenant				**Ce que je fais depuis mon enfance**					
	9e année: Nord–est de l'Ontario									
No	Livres	Émissions de TV	Émissions de radio	Spectacle	Services Religieux	Émissions de TV	Émissions de radio	Films	Musique	Spectacles
901	7	1	1	7	3	2	2	1	3	7
902	3	1	1	1	9	3	7	1	2	3
903	1	3	1	1	9	1	1	1	4	3
904	5	1	1	1	9	6	5	1	1	1
905										
906										
907	3	1	1	3	9	1	1	1	1	3
908						1				
909	9	6	3	5	9	6	3	5	7	5
910	2	2	1	3	9	2	1	1	2	7
911	1	1	1	5	9	1	1	1	1	5
912	6	5	5	4	9	5	6	6	5	6
913	9	3	3	1	9	7	9	5	9	9
914										
915	5	1	1	1	8	3	1	2	3	4
916	2	2	1	4	4	1	1	1	1	1
917	1	1	1	1	9	1	1	1	1	5
918	6	1	1	7	9	4	2	1	4	7
919										
920	5	3	1	3	4	4	1	4	5	4
921	1	1	1	3	9	3	1	1	5	5
922	2	1	1	1	7	3	4	3	1	3
923										
924	5	3	3	3	9	5	3	5	3	5
925	9	3	1	3	9	7	5	3	3	7
926	7	1	1	1	9	1	1	1	1	2
927	6	3	1	8	9	3	1	1	3	8
928	7	1	1	1	9	2	2	1	3	3
929	7	1	1	5	9	7	5	3	5	9
930	5	1	1	1	9	5	5	1	1	5
931										
932	4	1	1	1	9	1	1	1	3	7
933	5	2	1	9	7	3	2	2	2	5
934	4	1	3	3	7	1	1	1	4	4
935	5	1	3	1	9	5	5	5	3	5
936	3	1	1	1	9	1	1	1	4	2
937	2	4	1	1	7	4	3	1	2	8
938	5	1	1	5	9	1	3	1	3	5
939	5	1	5	1	9	5	5	4	3	5
940	3	2	1	2	9	4	1	1	3	5

9e année Nord–est de l'Ontario (suite 10.4)

No	Livres	Émissions de TV	Émissions de radio	Spectacles	Services Religieux	Émissions de TV	Émissions de radio	Films	Musique	Spectacles
942	2	1	1	1	4	2	1	1	2	4
943	7	3	1	5	9	6	6	2	4	6
944	6	1	2	3	9	5	3	3	5	7
945	5	1	1	1	9	4	1	1	1	7
946	5	2	1	2	9	3	3	4	4	2
947	5	1	1	8	9	3	3	2	4	5
948	5	1	1	3	9	1	1	1	3	5
949	5	1	1	1	9	5	1	1	3	3
950	3	1	1	3	9	3	3	3	3	5
951										
952										
953	5	1	1	7	9	1	1	1	1	5
954	7	1	1	1	9	1	1	1	1	
955	5	1	1	5	9	3	1	1	1	3
956	5	1	1	1	9	1	1	1	1	1
957	2	4	3	2	9	4	1	1	5	4
958	5	1	1	7	9	1	1	1	1	1
959	5	2	1	1	9	1	1	1	1	7
960	8	2	1	1	9	5	3	1	3	5
961										
962	5	1	1	1	9	4	1	2	3	4
963	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1
964										
965	8	3	1	1	9	3	1	1	3	3
966	1	9	9	9	9	9	9	9	9	9
967										
968	6	3	2	5	7	3	3	3	2	7
$\bar{X}$	5	2	1	3	8	3	2	2	3	5
SD	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2

9e année Nord–est de l'Ontario

981		9	5							
982		3	1							
983	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
984	2	1	1	3	5	3	1	1	2	4
985	9	5	1	1	9	9	5	1	9	8
986	4	2	1	3	3	1	1	4	2	4
987	8	6	1	1	9	8	3	2	5	3
988										
989										
$\bar{X}$	5	4	2	2	5	4	2	2	4	4
SD	3	3	1	1	3	3	2	1	3	2

Tableau 11.11

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNES DISENT PRÉFÉRER ECOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de télévision que les élèves aiment surtout regarder:

NORD–EST DE L'ONTARIO		NORD–OUEST DE L'ONTARIO	
3e année– 6 élèves		**3e année – 8 élèves**	
Émissions	**Nombres**	**Émissions**	**Nombres**
Full House	3	Full House	4
		Tintin	3
		Hockey	2
6e année – 16 élèves		**6e année – 12 élèves**	
Émissions	**Nombres**	**Émissions**	**Nombres**
Full House	14	Fresh Prince of Bel Air	6
Hockey	8	Full House	5
Beverly Hills 90210	4	Blossom	3
Cosby Show	3	Roseanne	3
Fresh Prince of Bel Air	3		
America's Funniest Vid	3		
Blossom	3		

Tableau 11.12

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de télévision EN FRANÇAIS que les élèves aiment surtout regarder:

NORD–EST DE L'ONTARIO		NORD–OUEST DE L'ONTARIO	
9e année – 54 élèves		9e année – 5 élèves	
Émissions	Nombres	Émissions	Nombres
Le hockey	14	Les années coup de coe	1
Coup de foudre	13	Chop Suey	1
Watatow	9	Marilyn	1
Samedi de rire	6		
Lance et compte	6		
L'impro	4		
Juste pour rire	3		
Rock et belles oreilles	3		
Le baseball (en français	3		
Sports plus	2		
Les démons du midi	2		
Un star d'un soir	2		
Les beaux dimanches	2		
Passe–partout	2		
Chop Suey	1		

Tableau 11.21

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de radio EN FRANÇAIS que les élèves aiment surtout écouter:

NORD–EST DE L'ONTARIO		NORD–OUEST DE L'ONTARIO	
3e année – 6 élèves		**3e année – 8 élèves**	
Émissions	**Nombres**	**Émissions**	**Nombres**
Cris cross	2	Hockey	2
		Musique	2
		580 CKPR	1
		904 FM	1
6e année – 16 élèves		**6e année – 12 élèves**	
Émissions	**Nombres**	**Émissions**	**Nombres**
Much Music	7	580 CKPR	10
CHNO 55	4	94.3 FM	9
Q 92 FM	3	Open House Party	2
Night train	2		

Tableau 11.22

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 émissions de radio EN FRANÇAIS que les élèves aiment surtout écouter:

NORD–EST DE L'ONTARIO	NORD–OUEST DE L'ONTARIO
9e année – 54 élèves	**9e année – 0 élèves**
Émissions **Nombres**	**Émissions** **Nombres**
CBON 6	
CFBR 4	

Tableau 11.3

LES ÉMISSION DE RADIO, DE TÉLÉVISION, LES LIVRES, LES REVUES OU LES JOURNAUX QUE LES JEUNNES DISENT PRÉFÉRER ÉCOUTER, REGARDER OU LIRE

Voici 2 à 3 livres, journaux ou revues EN FRANÇAIS que les élèves aiment lire ou regarder:

NORD–EST DE L'ONTARIO		NORD–OUEST DE L'ONTARIO	
3e année – 8 élèves		**3e année – 8 élèves**	
Livres/Journaux /Revues	**Nombres**	**Livres/Journaux /Revues**	**Nombres**
Martine et son frère	2	Tintin	2
La Bible	2		
6e année – 12 élèves		**6e année – 12 élèves**	
Livres/Journaux /Revues	**Nombres**	**Livres/Journaux /Revues**	**Nombres**
Le Voyageur	2	Robert Munch	5
Archie	2	J'aime lire	4
		Frisson	2
		Holloween Party	2
9e à la 11e année – 54 élèves		**9e à la 11e année – 5 élèves**	
Livres/Journaux /Revues	**Nombres**	**Livres/Journaux /Revues**	**Nombres**
Le Voyageur	17	Filles d'aujourd'hui	1
Filles	9	7 jours	1
Filles d'aujourd'hui	7	Lundi	1
Chasse–pêche	3		
Des romans	3		
Châtelaine	2		
Les Canadiens	2		
7 jours	1		
Lundi	1		

Tableau 12.1

EXEMPLES DE SITUATIONS OU LES JEUNES DISENT QU'ILS PARLENT FRANÇAIS A L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE

NORD-EST DE L'ONTARIO

3e à la 5e année – 6 élèves

Situations	Nombres	Pourcentages
Au repas	5	20%
Au jeu	5	20%
Chez les grands-parents	3	12%
Au téléphone	2	8%
En regardant la télévision	2	8%
En prenant une marche	2	8%
En voyage	2	8%
En magasinant	2	8%
A la messe	1	4%
Quand je parle à mon chien	1	4%

6e à la 8e année – 16 élèves

Situations	Nombres	Pourcentages
Quand je fais mes devoirs	9	19%
Au jeu	8	17%
Au repas	6	13%
En voyage	5	10%
Demande quelque chose à mes parents	4	9%
Chez mes grands-parents	3	6.5%
Restaurant	3	6.5%
Dans l'auto	3	6.5%
Au sous-sol	3	6.5%
A la messe	1	2%
Quand je parle à mon chien	1	2%

NORD-OUEST DE L'ONTARIO

3e à la 5e année – 8 élèves

Situations	Nombres	Pourcentages
Au téléphone	6	40%
Au jeu	6	40%
Au repas	2	13%
Quand la gardienne n'est pas là	1	7%

6e à la 8e année – 12 élèves

Situations	Nombres	Pourcentages
A la messe	4	17%
Au restaurant	4	17%
Au téléphone	3	13%
Au repas	2	9%
En chicanes	2	9%
Au jeu	2	9%
Quand je fais mes devoirs	2	9%
Quand je ne veux pas dire le mot en anglais	2	9%
Près de l'enseignant	2	9%

Tableau 12.2

EXEMPLES DE SITUATIONS OU LES JEUNES DISENT QU'ILS PARLENT FRANÇAIS A L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE

NORD–EST DE L'ONTARIO			NORD–OUEST DE L'ONTARIO		
9e à la 11e année – 60 élèves			9e à la 11e année – 5 élèves		
Situations	Nombres	Pourcentages	Situations	Nombres	Pourcentages
Lorsqu'on reçoit de la visite	52	87%	En faisant mes devoirs	4	80%
En faisant mes devoirs	28	47%	Au restaurant	2	40%
En magasinant	27	45%	Avec ma famille au Québec	2	40%
Au restaurant	22	37%	Pour ne pas être compris par d'autres	2	40%
Au téléphone	18	30%	Aide avec les devoirs de frère/soeur	2	40%
Expression de sentiments	18	18%	En magasinant	2	40%
Au jeu et durant les sports	15	25%			
Au repas	15	25%			
En camping, pêche chasse	12	20%			
Chez les grands–parents	10	16%			
A la messe	7	12%			
Au cinéma	7	12%			
En chicanes	7	12%			
Quand je demande une permission	6	10%			
En prenant une marche	6	10%			
Discussions en famille	6	10%			
En parlant de ma journée	5	8%			
Durant les activités parascolaires	5	8%			
Lors de discussions personnelles	5	8%			
Aux réunions de famille	4	6%			
A l'école	4	6%			
A la bibliothèque	3	5%			
Pour ne pas être compris par les anglais	3	5%			

* Cinq élèves dans la région Nord–est, n'ont pas répondu à cette section du questionnaire.

** Deux élèves dont le prénom et nom de famille sont anglais (1 dans chaque région) ne parlent français qu'à l'école et nulle part ailleurs.

Tableau 13

LES SITUATIONS OU LES ÉLèVE DISENT QU'ILS PARLENT FRANçAIS A L'ÉCOLE
9e année

NORD–EST DE L'ONTARIO			NORD–OUEST DE L'ONTARIO		
3e à la 5e année – 6 élèves			**3e à la 5e année – 8 élèves**		
Situations	**Nombres**	**Pourcentages**	**Situations**	**Nombres**	**Pourcentages**
Lorsque les élèves parlent aux professeurs ou au principal	24	23%	Dans mes classes (cours)	4	66%
Dans mes classes (cours)	22	21%	Lorsque je parle aux professeurs	1	17%
Au diner (cafétéria)	13	13%	Dans la cour de récréation	1	17%
Dans la classe de français	9	9%			
Lors d'activités parascolaires	7	7%			
Lorsque les professeurs me disent de farler français	4	4%			
Lors de présentations orales (devant la classe)	4	4%			
Dans les couloirs	4	4%			
Dans la cour de récréation	4	4%			
Lorsque je parle à l'école	4	4%			
Dans la classe d'histoire	3	3%			
Au gymnase	3	3%			
A la bibliothèque	2	2%			

TABLEAU 14.11

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A

9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
901	7	6	9	7	6
902	7	8	9	5	7
903	5	1	3	1	2
904	7	6	9	4	9
905					
906					
907	5	6	8	2	9
908					
909	9	9	9	9	9
910	8	3	9	5	8
911	8	7	7	8	9
912	7	9	9	6	8
913	7	7	7	1	9
914					
915	9	6	9	5	9
916	7	4	8	5	9
917	5	5	7	4	9
918	9	9	8	9	9
919					
920	9	7	5	7	8
921	9	9	6	5	8
922	7	6	9	1	7
923					
924	5	5	6	5	6
925	7	5	7	4	6
926	8	5	9	3	9
927	8	8	7	6	9
928	5	5	9	9	7
929	7	3	6	3	9
930	9	9	9	9	9
931					
932	8	8	8	7	8
933	7	7	7	7	8
934	9	4	9	9	9
935	5	9	9	5	9
936	6	6	7	4	9
937	9	8	5	4	6
938	6	7	9	4	9
939	7	8	9	9	9
940	7	6	6	3	9
941					

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 14.11)

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
942	6	9	9	5	9
943	7	8	5	3	7
944	7	9	8	5	9
945	5	4	9	9	9
946	6	9	7	8	9
947	9	8	9	6	8
948	7	5	8	3	9
949	7	4	8	3	9
950	3	5	7	5	9
951					
952					
953	5	5	7	9	7
954	8	7	5		8
955	6	8	9	5	9
956	7	5	9		5
957	6	5	2	3	7
958	9	7	9	2	9
959	7	8	9	6	9
960	4	7	7	4	8
961					
962	9	9	9	7	9
963	1	3	3	1	9
964					
965	8	8	9	5	9
966	8	8	9	1	9
967					
968	8	6	9	2	8
$\bar{X}$=	7	7	8	5	8
SD=	2	2	2	2	1

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
981					
982					
983	6	8	9	6	9
984	6	5	6	4	7
985	9	9	5	9	9
986	8	7	7	6	9
987	3	8	9	8	9
988					
989					
$\bar{X}$=	6	7	7	7	9
SD=	2	1	2	2	1

Tableau 14.12

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
$\bar{X}$=	7	7	8	5	8
SD=	2	2	2	2	1

Tableau 14.13

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
Distributions par région
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

Nord–est de l'Ontario

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
$\bar{X}$=	7	7	8	5	8
SD=	2	2	2	2	1

Nord–ouest de l'Ontario

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
$\bar{X}$=	6	7	7	7	9
SD=	2	1	2	2	1

Tableau 14.14

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
Distributions par sexe

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

Filles

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
$\bar{X}$=	7	6	7	5	8

Garçons

No	Ma culture	Langue parlée	Ma vie de famille	L'histoire de mes ancêtres	Avenir
$\bar{X}$=	7	7	8	6	8

Tableau 14.21

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A

9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
901	8	6	5	4	6	9
902	9	6	8	7	7	6
903	1	1	1	4	2	9
904	8	8	9	9	3	1
905						
906						
907	4	8	5	9	4	6
908						
909	9	9	9	9	9	9
910	3	8	4	4	7	7
911	9	9	8	7	4	7
912	9	6	8	7	6	5
913	9	9	6	5	5	8
914						
915	5	9	5	7	5	8
916	6	9	7	6	7	4
917	7	9	5	5	5	4
918	6	8	9	9	6	7
919						
920	9	7	7	5	4	3
921	7	8		5	5	4
922	9	9	5	1	7	9
923						
924	7	6	4	4	7	4
925	3	8	7	8	8	6
926	9	9	8	9	7	7
927	6	9	1	7	9	9
928	3	6	3	7	1	3
929	9	8	3	3	6	6
930	9	9	5	9	9	9
931						
932	7	9	8	9	7	7
933	6	8	7	8	6	7
934	5	9	9	8	9	9
935	9	9	5	1	1	1
936	5	7	8	6	8	9
937	7	8	8	4	5	6
938	7	7	7	6	7	9
939	7	9	5	6	9	5
940	8	9	7	6	1	2

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite 14.21)

No	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
942	6	9	9	5	6	7
943	7	8	5	6	8	8
944	7	9	1	7	3	7
945	7	8	6	9	5	4
946	5	9	4	7	5	5
947	8	8	5	8	7	5
948	5	9	5	3	7	7
949	5	8		6	6	6
950	7	9	5	9	5	5
951						
952						
953	8	9	9	9	5	8
954	8	8	2	4	8	6
955	9	9	9	9	9	9
956	9	5	7	4	5	1
957	3	5	4	3	5	4
958	9	5	7	8	7	7
959	4	7	6	6	8	7
960	2	7	9	6	5	7
961						
962	7	9		9	7	7
963	9	9	1	4	6	7
964						
965	8	9	7	8	5	2
966	9	9	7	9	1	1
967						
968	6	8	7	8	5	6
$\bar{X}$=	7	8	6	6	6	6
SD=	2	2	2	2	2	2

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
981						
982						
983	8	9	7	4	5	3
984	6	7	6	6	5	5
985	5	9	5	5	3	5
986	7	6	5	6	3	6
987	8	9	8	8	8	8
988						
989						
$\bar{X}$=	7	8	6	6	5	5
SD=	1	1	1	1	2	2

Tableau 14.22

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

No	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
$\bar{X}$=	7	8	6	6	6	6
SD=	2	1	2	2	2	2

Tableau 14.23

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
Distributions par région
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

Nord–est de l'Ontario

	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
$\bar{X}$=	7	8	6	6	6	6
SD=	2	2	2	2	2	2

Nord–ouest de l'Ontario

	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
$\bar{X}$=	7	8	6	6	5	5
SD=	1	1	1	1	2	2

Tableau 14.24

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
Distributions par sexe
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

Filles

	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
$\bar{X}$=	7	8	5	6	6	5
SD=	2	2	2	2	2	2

Garçons

	Les activités d'école	Mon éducation	Mon groupe ethnique	Le territoire où j'habite	La radio	La télévision
$\bar{X}$=	7	8	7	7	6	7
SD=	2	2	2	3	2	2

Tableau 14.31

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A

9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
901	2	5	3	8	9	7	9
902	3	7	3	9	9	5	7
903	2	9	1	6	4	1	4
904	1	1	1	5	9	3	5
905							
906							
907	1	6	2	8	8	3	2
908							
909	9	5	9	6	4	6	9
910	7	7	3	8	5	4	7
911	1	7	1	9	9	7	6
912	7	9	7	9	9	7	7
913	7	8	8	7	9	1	6
914							
915	5	6	5	9	8	5	7
916	6	5	5	7	8	6	9
917	4	4	5	8	7	3	7
918	6	8	1	9	5	3	9
919							
920	3	3	7	6	4	3	2
921	6	9	4	9	9	4	7
922	6	9	1	6	9	1	7
923							
924	4	8	4	6	7	4	4
925	4	9	7	7	1	6	7
926	8	9	7	9	9	5	9
927	7	9	3	8	7	7	8
928	1	5	5	9	9	7	5
929	5	5	2	7	9	5	6
930	9	9	7	7	1	5	9
931							
932	8	9	9	9	9	8	9
933	7	7	7	7	7	7	7
934	3	8	2	6	4	1	9
935	5	9	1	9	9	4	9
936	4	9	4	9	5	3	8
937	3	7	5	8	8	1	2
938	5	5	7	8	6	5	7
939	3	8	3	7	4	2	5
940	2	2	2	8	9	3	6

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 14.31)

No	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
942	6	7	6	7	7	3	8
943	3	8	4	9	8	4	4
944	8	6	4	7	8	7	6
945	5	4	7	7	8	6	8
946	6	7	3	9	5	5	3
947	6	6	7	8	8	5	7
948	3	9	3	7	3	3	5
949	6	8	4	8	5	7	7
950	7	5	5	3	3		5
951							
952							
953	5	6	6	7	8	6	7
954	4	8	4	9	9	4	6
955	9	7	7	9	9	1	9
956	8		5	9	8	3	3
957	6	5	2	6	5	6	5
958	4	9	1	9	7	5	8
959	4	7	2	9	6	5	8
960	3	3	3	6	7	5	2
961							
962	6	6	8	8	8	8	9
963	8	9	3	9	9	1	7
964							
965	2	9	4	8	2	6	7
966	1	5	1	9	9	8	9
967							
968	4	7	6	5	8	7	7
$\bar{X}$=	5	7	4	8	7	5	7
SD=	2	2	2	1	2	2	2

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
981							
982							
983	4	3	6	7	8	5	6
984	4	5	6	5	5	7	7
985	6	3	9	3	1	3	5
986	4	8	3	8	8	5	6
987	8	9	8	9	8	8	9
988							
989							
$\bar{X}$=	5	6	6	6	6	6	7
SD=	2	2	2	2	3	2	1

Tableau 14.32

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
$\bar{X}$=	5	7	4	8	7	5	7
SD=	2	2	2	1	2	2	2

Tableau 14.33

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
Distributions par région
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

Nord–est de l'Ontario

	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
$\bar{X}$=	5	7	4	8	7	5	7
SD=	2	2	2	1	2	2	2

Nord–ouest de l'Ontario

	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
$\bar{X}$=	5	6	6	6	6	6	7
SD=	2	2	2	2	3	2	1

Tableau 14.34

VALEURS : J'ACCORDE DE L'IMPORTANCE A
Distributions par sexe
9e année

Questions fermées: 1 = Pas beaucoup d'importance 10 = Énormément d'importance

Filles

	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
$\bar{X}$=	5	7	4	8	6	5	6
SD=	2	2	2	2	3	2	2

Garçons

	Journaux	Conversation au téléphone	Grammaire	Activités sociales	Sports	L'Église	Activités après l'école
$\bar{X}$=	5	6	4	8	8	5	7
SD=	3	2	3	1	2	2	2

Tableau 15.1

MA RELATION AVEC LES AMIS

Jardin d'enfants

Questions fermées: 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français 1 = Unilingue 9 = Bilingue

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	$\bar{X}$
1	9	9	9
2	5	9	7
3	9	9	9
4	5		5
5	8	9	9
6	7	9	8
7	8	9	9
8	9	9	9
9	8	9	9
10			
$\bar{X}$=	8	9	8
SD=	1	0	1

Jardin 2: Nord–est de l'Ontario

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	$\bar{X}$
26	6	9	8
27	8	7	8
28			
29	9	9	9
30	4		4
31	5	4	5
32	5	5	5
33	8	9	9
$\bar{X}$=	6	7	7
SD=	2	2	2

Jardin: Nord–ouest de l'Ontario

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	$\bar{X}$
81	5		5
82	9	9	
83			
84	7		7
85			
86			
87	9	9	9
$\bar{X}$=	8	9	8
SD=	2	0	1

Tableau 15.2

MA RELATION AVEC LES AMIS

3e année

Questions fermées: 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français 1 = Unilingue 9 = Bilingue

3e année: Nord–est de l'Ontario

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	$\bar{X}$
301	5	5	5
302	5	5	5
303	1	5	3
304	5	5	5
305	5	5	5
306	9	5	7
307	9	9	9
$\bar{X}$=	6	6	6
SD=	3	1	2

3e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	$\bar{X}$
381	5	5	5
382	1	5	3
383	5	5	5
384	9	5	7
385	1	9	5
386	9		9
387	5		5
388	4	9	7
389	5	5	5
$\bar{X}$=	5	6	6
SD=	3	2	2

Tableau 15.3

MA RELATION AVEC LES AMIS

6e année

Questions fermées: 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français 1 = Unilingue 9 = Bilingue			
6e année: Nord–est de l'Ontario			
No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	$\bar{X}$
601	6	9	8
602	5	9	7
603	5	9	7
604	5	9	7
605	5	7	6
606	5	9	7
607	5	8	7
608	9	9	9
609	1	9	5
610	5	5	5
611	5	9	7
612	6	8	7
613	5	8	7
614	7	8	8
615	7	9	8
616	4	9	7
617	3	9	6
618	6	9	8
619	5	6	6
620	7	9	8
621	5	9	7
622	4	9	7
$\bar{X}$=	5	8	7
SD=	2	1	1
6e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 15.3)			
681	5	9	7
682	3	4	4
683	5	9	7
684	5	9	7
685	4	9	7
686	5	7	6
687	9	9	9
688			

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français 1 = Unilingue 9 = Bilingue

6e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 15.3)

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	$\bar{X}$
689	5	7	6
690	7	7	7
691	5	9	7
692	5	9	7
$\bar{X}$=	5	7	6
SD=	2	3	2

Tableau 15.4

MA RELATION AVEC LES AMIS

9e année

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français	1 = Unilingue 9 = Bilingue
9e année: Nord–est de l'Ontario	

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F	Amis conversent en A / F	$\bar{X}$
901	5		1	3	3
902	5	5	1	5	4
903	3	9	1	3	4
904	5	5	1	9	5
905					
906					
907	5	7	3	7	6
908					
909	5	9	3	4	5
910	5	9	1	1	4
911	5	9	1	1	4
912	4	9	3	3	5
913	9	9	1	7	7
914					
915	6	9	1	5	5
916	7	8	1	5	5
917	5		1	1	2
918	9	9	1	4	6
919					
920	5	9	3	2	5
921	5	9	1	3	5
922	5	5	5	8	6
923					
924	8	9	3	3	6
925	4	7	3	3	4
926	5	7	1	4	4
927	6	9	3	5	6
928	5	5	1	1	3
929	5	9	1	3	5
930	5	9	1	5	5
931					
932	7	9	1	7	6
933	5	8	1	8	6
934	4		1	2	2
935	5	9	1	5	5
936	5	7	1	5	5
937	7	9	1	5	6
938	5	8	3	5	5
939	3	5	2	3	3
940	6	8	2	4	5
941					

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français	1 = Unilingue 9 = Bilingue

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 15.4)

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F	Amis conversent en A / F	$\bar{X}$
942	7	9	3	3	6
943	8	8	1	7	6
944	8	8	3	7	7
945	5	9	1	4	5
946	7	9	2	5	6
947	8	8	2	7	6
948	9	9	1	5	6
949	5	9	1	2	4
950	1	9	1	5	4
951					
952					
953	5	7	1	3	4
954	8	9	1	6	6
955	7	5	5	7	6
956	9	9	1	1	5
957	8	7	3	2	5
958	6	9	1	6	6
959	7	8	2	6	6
960	7	9	1	7	6
961					
962	6	9	1	5	5
963	9	9	1	7	7
964					
965	5	8	1	7	5
966	9	9	9	7	9
967					
968	6	8	2	7	6
$\bar{X}$=	6	8	2	5	5
SD=	2	1	1	2	1

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F	Amis conversent en A / F	$\bar{X}$
981	7				7
982	5				5
983	2	2	1	1	2
984	4	8	3	2	4
985	5	9	3	1	5
986	6	9	2	2	5
987	2	9	1	1	3
988					
989					
$\bar{X}$=	4	7	2	1	4
SD=	2	3	1	0	1

Tableau 15.5

MA RELATION AVEC LES AMIS
Distributions pour tous les élèves

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français				1 = Unilingue 9 = Bilingue	
	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F	Amis conversent en A / F	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	6	8	4	1	5
SD=	2	2	3	2	1

Tableau 15.6

MA RELATION AVEC LES AMIS
Distributions par région

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français				1 = Unilingue 9 = Bilingue	
Nord–est de l'Ontario					
	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F	Amis conversent en A / F	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	6	8	4	5	5
SD=	2	1	3	2	1
Nord–ouest de l'Ontario					
	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F	Amis conversent en A / F	$\bar{X}$
$\bar{X}$=	5	8	6	1	4
SD=	2	2	2	0	2

Tableau 15.7

MA RELATION AVEC LES AMIS
Distributions par sexe

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français	1 = Unilingue 9 = Bilingue

Filles

	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F (9e année)	Amis conversent en A / F (9e année)
$\bar{X}$=	6	8	2	4

Garçons

	Amis sont F / A	Amis sont surtout Uni / Bil	Amis regardent la TV A / F (9e année)	Amis conversent en A / F (9e année)
$\bar{X}$=	3	2	2	5

Filles									
Jar (1)	43	5	45	5					7
Jar (2)	45	8	43	8					6
Jar (3)	18	2	18	2					9
3e (1)	38	6	34	6					6
3e (2)	17	5	29	5					5
6e (1)	62	12	98	12					7
6e (2)	33	6	54	6					6
9e (1)	192	32	260	31	55	32	138	32	5
9e (2)	31	7	37	7	10	7	7	7	4
	6	83	8	82	2	39	4	39	
Garçons									
Jar (1)	25	4	7	4					7
Jar (2)	6	1	9	1					8
Jar (3)	12	2	0	2					6
3e (1)	1	1	5	1					3
3e (2)	27	4	4	4					7
6e (1)	53	10	9	10					7
6e (2)	13	5	7	5					6
9e (1)	6	24	7	24	44	24	117	24	5
9e (2)									
	3	51	2		2		5		

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 16.1)

No	Ces personnes sont A / F	Avec la visite nous parlons A / F
933	6	5
934	5	3
935	9	9
936	3	4
937	9	7
938	5	5
939	5	5
940	5	6
941		
942	2	3
943	9	9
944	5	
945	9	9
946	5	5
947	8	9
948	9	7
949	5	7
950	3	3
951		
952		
953	9	2
954	9	9
955	9	7
956	9	9
957	8	4
958	9	9
959	7	8
960	8	8
961		
962	9	8
963	9	6
964		
965	6	7
966	3	1
967		
968	6	6
$\bar{X}$=	7	6
SD=	2	2

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français

9e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 16.1)

No	Ces personnes sont A / F	Avec la visite nous parlons A / F
981		
982		
983	1	1
984	3	2
985	8	8
986	3	2
987	9	9
988		
989		
$\bar{X}$=	5	4
SD=	3	3

Tableau 16.2

LA VISITE A LA MAISON
Distributions pour tous les élèves
9e année

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français

	Ces personnes sont A / F	Avec la visite nous parlons A / F
$\bar{X}$=	6	6
SD=	2	2

Tableau 16.3

LA VISITE A LA MAISON
Distributions par région
9e année

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français

Nord–est de l'Ontario

	Ces personnes sont A / F	Avec la visite nous parlons A / F
$\bar{X}$=	7	6
SD=	2	2

Nord–ouest de l'Ontario

	Ces personnes sont A / F	Avec la visite nous parlons A / F
$\bar{X}$=	5	4
SD=	3	3

Tableau 16.4

LA VISITE A LA MAISON
Distributions par sexe
9e année

Questions fermées : 1 = Anglais 5 = Anglais et Français 10 = Français

Filles

	Ces personnes sont A / F	Avec la visite nous parlons A / F
$\bar{X}$=	6	6
SD=	3	3

Garçons

	Ces personnes sont A / F	Avec la visite nous parlons A / F
$\bar{X}$=	7	7
SD=	2	2

Tableau 17.1

NOMBRE D'HEURES TRAVAILLÉES A L'EXTÉRIEUR DES HEURES DE COURS
Distribution pour tous les élèves – secondaire

	0–4 heures	5–9 heures	10–14 heures	15–19 heures	20–24 heures	25 heures et plus
N=	29	10	12	1	6	1
%=	49%	17%	20%	2%	10%	2%

Tableau 17.2

NOMBRE D'HEURES TRAVAILLÉES A L'EXTÉRIEUR DES HEURES DE COURS
Distribution par région – secondaire

9e année: Nord–est de l'Ontario

	0–4 heures	5–9 heures	10–14 heures	15–19 heures	20–24 heures	25 heures et plus
N=	26	8	12	1	6	1
%=	44%	14%	20%	2%	10%	2%

9e année: Nord–ouest de l'Ontario

	0–4 heures	5–9 heures	10–14 heures	15–19 heures	20–24 heures	25 heures et plus
N=	3	2	0	0	0	0
%=	5%	3%	0%	0%	0%	0%

Tableau 17.3

NOMBRE D'HEURES TRAVAILLÉES A L'EXTÉRIEUR DES HEURES DE COURS

Distribution par sexe – secondaire

Filles

	0–4 heures	5–9 heures	10–14 heures	15–19 heures	20–24 heures	25 heures et plus
N=	15	10	8	0	2	1
%=	25%	17%	14%	0%	3%	2%

Garçons

	0–4 heures	5–9 heures	10–14 heures	15–19 heures	20–24 heures	25 heures et plus
N=	14	0	4	1	4	0
%=	24%	0%	7%	2%	7%	0%

Tableau 18.1

NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLÈVES DE LEUR COMPÉTENCES EN FRANçAIS

1 = Anglais 2 = Français			1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français		
Jardin 1: Nord–est de l'Ontario					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
1	2	2	5	9	7
2	2	2	9	9	9
3	2	2	9	9	9
4	2	2	9	9	9
5	2	2	7	7	7
6	2	2	9	9	9
7	2	2	9	9	9
8	2	2	9	9	9
9	2	2	7	6	7
10	2	2			
$\bar{X}$=			8	8	8
SD=			1	1	1
Jardin 2: Nord–est de l'Ontario					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
26	2	2	9	8	8
27	2	2	9	8	9
28	2	2			
29	2	2	9	9	9
30	2	1	5	5	5
31	2	2	5	5	5
32			5	5	5
33			9	8	9
$\bar{X}$=			7	7	7
SD=			2	2	2
Jardin: Nord–ouest de l'Ontario					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
81			7	8	8
82	1	1	4	1	3
83	2	2			
84	1		2	3	3
85					
86					
87			9	9	9
$\bar{X}$=			6	5	5
SD=			3	3	3

Tableau 18.2

NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLèVES DE LEUR COMPÉTENCES EN FRANçAIS

1 = Anglais 2 = Français			1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français		
3e année: Nord–est de l'Ontario					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
301	2	2	9	9	9
302	2	2	5	5	5
303	2	2	9	5	7
304	2	2	5	5	5
305	2	2	5	5	5
306	2	2	5	5	5
307	2	2	9	9	9
$\bar{X}$=			7	6	6
SD=			2	2	2
3e année: Nord–ouest de l'Ontario					
381	2	2	5	4	5
382	1	1	4	5	5
383	2	2	4	5	5
384	2	1	9	6	8
385	1	2	1	1	1
386	2	2		9	9
387	2		9	9	9
388	2	2	8	7	8
389	2	2	9	5	7
$\bar{X}$=			6	6	6
SD=			3	2	2

Tableau 18.3

NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLÈVES DE LEUR COMPÉTENCES EN FRANÇAIS

1 = Anglais 2 = Français			1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français		
6e année: Nord–est de l'Ontario					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
601	1	1	4	4	4
602	2	2	3	5	4
603	2	2	7	6	7
604	2	1	6	5	6
605	2	2	6	5	6
606	2	2	5	5	5
607	2	1	1	1	1
608	2	2	1	4	3
609	2	2	5	6	6
610	2	2	5	7	6
611	2	2	6	7	7
612	2	2	1	4	3
613	2	2	6	6	6
614	2	1	3	4	4
615	2	2	5	9	7
616	2	2	5	5	5
617			5	7	6
618	2	2	5	5	5
619	2	1	3	6	5
620	2	2	5	9	7
621	0	2	1	5	3
622	0		3	3	3
$\bar{X}$=			4	5	5
SD=			2	2	2

1 = Anglais 2 = Français			1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français		
6e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 18.3)					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
681	2	2	9	9	9
682	2	2	5	5	5
683	1	1	3	4	4
684	2	2	5	5	5
685	2	2	4	5	5
686	2	2	4	5	5
687	2	1	2	5	4
688	1	2			
689	2	2	5	5	5
690	1	1	3	5	4
691	0	2	5	5	5
692	2	1	6	5	6
$\bar{X}$=			5	5	5
SD=			2	1	1

Tableau 18.4

NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLèVES DE LEUR COMPÉTENCES EN FRANçAIS

1 = Anglais 2 = Français			1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français		
9e année: Nord–est de l'Ontario					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
901	2	2	2	2	2
902	2	2	8	5	7
903	2	2	1	5	3
904	2	2	7	7	7
905	2	1			
906	2	2			
907	2	2	5	5	5
908	2	0			
909	2	2	7	5	6
910	2	2	1	1	1
911	2	1	5	5	5
912	2	2	8	9	9
913	2	1	9	9	9
914	2	2			
915	2	2	6	7	7
916	2	1	4	5	5
917	0	0	1	5	3
918	2	2	7	9	8
919	2	0			

1 = Anglais 2 = Français			1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français		
9e année: Nord–est de l'Ontario					
920	1	1	4	5	5
921	2	1	9	5	7
922	2	2	6	5	6
923	2	2	5	5	5
924	2	1	7	5	6
925	2	0	7	6	7
926	2	2			
927	2	2	8	8	8
928	2	2	5	5	5
929	2	2	5	5	5
930	2	2	9	5	7
931	2	2			
932	2	2	8	8	8
933	2	2	7	8	8
934	2	1	4	4	4
935	2	2	7	5	6
936	2	1	5	5	5
937	2	1	4	5	5
938	2	1	7	6	7
939	2	2	3	5	4
940	2	1	5	6	6
941	2	1			
942	2	2	4	3	4
943	2	1	7	8	8
944	2	2	6	7	7
945	2	2	6	5	6
946	2	2	6	7	7
947	2	2	8	7	8
948	2	2	5	5	5
949	2	2		9	9
950	2	2	5	5	5
951	2	1			
952	2	2			
953	2	2	5	5	5
954	2	1	5	8	7
955	2	2	9	9	9
956	2	2	8	8	8
957	2	2	4	7	6
958	2	2	7	7	7
959	2	2	6	7	7
960	2	2	7	8	8
961	2	2			
962	2	2	9	9	9
963	2	2	5	5	5
964					
965	2	2	5	5	5

1 = Anglais 2 = Français			1 = Anglais 5 = Anglais et Français 9 = Français		
9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 18.4)					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
966	0	2	4	4	4
967	0	1			
968			7	8	8
$\bar{X}$=			6	6	6
SD=			2	2	2
9e année: Nord–ouest de l'Ontario					
No	Nom de famille	Prénom	Meilleur en A–F	Surtout en A–F	$\bar{X}$
981	2	2	9	9	9
982	1	2	4	4	4
983	1	1	4	5	5
984	1	1	6	5	6
985	2	2	5	5	5
986	2	2	4	4	4
987	2	2	9	9	9
988	2	2			
989	0	1			
$\bar{X}$=			6	6	6
SD=			2	2	2

Tableau 18.5

NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLèVES DE LEUR COMPÉTENCES EN FRANçAIS

1 = Anglais 5 = anglais et Français 9 = Français

	Meilleur en A–F	Surtout en A–F
$\bar{X}$=	6	6
SD=	2	2

Tableau 18.6

NOMS ET PERCEPTIONS PAR LES ÉLèVES DE LEUR COMPÉTENCES EN FRANçAIS

1 = Anglais 5 = anglais et Français 9 = Français

Nord–est de l'Ontario

	Meilleur en A–F	Surtout en A–F
$\bar{X}$=	6	6
SD=	2	2

Nord–ouest de l'Ontario

	Meilleur en A–F	Surtout en A–F
$\bar{X}$=	6	6
SD=	2	2

Tableau 18.7

NOMS ET PERCI L'identité
DE LEUR COMPÉTENCES EN FRANçAIS

1 = Anglais 5 = anglais et Français 9 = Français

Filles

	Meilleur en A–F	Surtout en A–F
$\bar{X}$=	5	5

Garçons

	Meilleur en A–F	Surtout en A–F
$\bar{X}$=	7	6

Filles		
Jar (1)	8	9
Jar (2)	4	4
Jar (3)	5	4
3e (1)	6	5
3e (2)	5	4
6e (1)	4	5
6e (2)	4	5
9e (1)	6	6
9e (2)	6	6

Garçons		
Jar (1)	9	8
Jar (2)	9	6
Jar (3)	5	4
3e (1)	9	5
3e (2)	9	7
6e (1)	4	5
6e (2)	5	6
9e (1)	6	6
9e (2)		

Tableau 19.1

MILIEU DE VIE ET IDENTITÉ

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personnes	4 = Francophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	3 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	2 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	1 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1	2	1	3	1
2	1	2	3	1
3	5	5	3	1
4				
5	2	2	3	1
6	2	1	3	1
7	5	5	3	1
8	1	1	3	1
9	2	2	3	1
10	2	3	3	1
11				
12				
13				

Jardin 2: Nord–est de l'Ontario

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
26				
27	1	1	3	1
28	2	1	2	1
29	5	5	4	1
30				
31	1	1	2	1
32				

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personne	1 = Francophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	2 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	3 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	5 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

Jardin 3: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 19.1)

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
81				
82				
83	5	5	2	1
84				
85				
86				
87				
89				
90				

Tableau 19.2

MILIEU DE VIE ET IDENTITÉ

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personne	4 = Francophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	3 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	2 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	1 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

3e année: Nord–est de l'Ontario

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
301	1	1	3	1
302	1	1	3	1
303	2	2	3	1
304	2	2		1
305	5	1	3	1
306	2	2	3	1
307	1	2	3	1
308				
309				

3e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
381	5	1	2	1
382	2	2	2	1
383	5	4	3	1
384	5	1		2
385	3	1	2	1
386	5	5	2	1
387				
388	5	5	4	3
389	5	5	4	4
390				
391				

Tableau 19.3

MILIEU DE VIE ET IDENTITÉ

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personne	4 = Francophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	3 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	2 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	1 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

6e année: Nord–est de l'Ontario

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
601				
602	1	1	4	1
603	3	1	2	1
604	1	1	1	1
605	1	1	2	1
606	1	1	2	1
607				
608				
609	2	2	3	1
610	3	2	3	1
611	5	3	3	1
612	1	1	1	1
613	2	2	3	1
614				
615	5	5	3	1
616	1	1	3	1
617	1	1	2	1
618	1	1	2	1
619	1	1	2	1
620	1	1	2	1
621				
622	2	1	1	1

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personne	4 = Francophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	3 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	2 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	1 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

6e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 19.3)

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
681	5	5	3	1
682			2	1
683	5	2	2	1
684	3	2	3	1
685	5	4	2	2
686	2	2	2	1
687	5	4	2	2
688				
689				
690	2	2	3	1
691				
692	5	5	3	4
693				
694				
695				
696				

Tableau 19.4

MILIEU DE VIE ET IDENTITÉ

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personne	4 = Francophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	3 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	2 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	1 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
901	5	5	3	1
902	1	1	3	1
903			2	1
904	3	2	3	1
905				
906	1	1	1	1
907	2	3	2	1
908	1	1	1	1
909	5	5	3	1
910				
911	2	2	1	1
912	1	2	3	1
913	5	5	3	1
914				
915	3	2	3	1
916	1	1	2	1
917	1	1	2	1
918	1	1	3	1
919	5	2	2	1
920	2	1	1	1
921	5	5	3	1
922	4	1	2	1
923				
924	4	1	2	1
925				
926	2	2	1	1
927	5	2	3	1
928	2	2	2	1
929	1	1	3	1
930				
931	1	2	3	1
932	1	1	3	1
933	4	2	3	1
934	5	3	4	1
935	5	2	3	1

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personne	4 = Francophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	3 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	2 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	1 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 19.4)

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
936	1	2	3	1
937	4	3	2	1
938	1	1	3	1
939	5	5	2	1
940	2	2	3	1
941				1
942	1	1	2	1
943	5	4	3	1
944	5	5	3	3
945	1	2	2	1
946	1	2	3	1
947	1	1	3	1
948	1	1	2	1
949				
950	1	1	3	1
951			3	1
952	4	1	2	1
953	1	1	3	1
954	2	1	2	1
955	1	5	3	1
956	2	1	2	1
957	1	1	2	1
958	2	2	3	1
959	2	2	3	1
960	2	3	3	1
961				
962				
963	1	1	3	1
964	2	2	3	1
965				
966	5	5	2	1
967	1	1	2	1
968	1	1	3	1

Parenté au Québec Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
1 = 0 personne	4 = Franeophone	1 = 0%
2 = 1 – 5 personnes	3 = Franco–ontarien(ne)	2 = 1% – 25%
3 = 6 – 10 personnes	2 = Ontarien(ne) bilinque	3 = 26% – 50%
4 = 10 – 15 personnes	1 = Autre	4 = 51% – 75%
5 = 15 + personnes		5 = 76% – 100%

9e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 19.4)

No	Parenté au Québec	Amis de famille	Identité	% de la vie au Québec
981	5	3	4	5
982				
983	2	2	2	1
984	4	3	2	2
985	5	5		3
986	2	2	2	1
987	5	5	3	3
988				
989	5	5	1	1

Tableau 20

IDENTITÉ FONCTIONNELLE

	ÉMOTIF	PERCEPTIF	COGNITIF	AGIR
	32	32	32	32
601	23	21	28	15
602				
603	17	19	17	10
604	23	27	23	17
605	18	21	12	19
606	22	31	26	27
607				
608	19	21	24	28
609	10	15	21	20
610	14	18	16	12
611	25	29	28	19
612	18	13	21	16
613				
614				
615	11	12	19	18
616	23	29	27	17
617				
618	27	29	30	26
619	19	22	28	17
620	22	28	27	18
621	18	20	15	18
622	17	21	20	26
681	19	18	18	20
682	22	24	26	23
683	18	19	20	18
684				
685	18	14	24	20
686	20	23	20	20
687	17	18	21	23
688	19	21	23	21
689	22	21	19	20
690	26	26	23	18
691	18	23	24	21
692	19	11	24	17
901	16	16	17	23
902	20	21	19	18
903	16	16	15	15
904				
905				
906				
907	14	21	22	22
908				
909	30	32	32	30
910	17	21	20	18

(suite-tableau 20)

911	21	26	21	25
912	20	19	28	21
913	17	17	27	26
914				
915	27	23	29	28
916	16	21	27	25
917	16	18	12	21
918	19	28	32	29
919				
920	24	18	16	21
921	20	20	21	19
922	20	21	23	21
923	15	23	22	17
924	17	17	16	17
925	22	22	28	18
926	22	30	29	25
927	25	29	24	21
928	17	23	22	23
929	18	20	18	23
930	25	22	21	29
931				
932	21	22	21	22
933	15	20	18	19
934	23	22	23	20
935	22	29	29	27
936	18	19	21	22
937	21	22	24	28
938	20	19	17	18
939	18	24	18	24
940	20	26	26	26
941				
942	21	22	22	20
943	23	23	25	27
944	22	29	21	22
945	15	20	18	17
946	21	24	21	24
947	16	17	19	16
948	19	20	23	16
949	18	11	17	14
950	15	19	21	16
951				
952				
953	18	22	23	24
954	21	16	20	22
955	32	30	29	29
956	21	23	26	20
957	23	27	22	23
958	24	19	27	27
959	23	26	22	23
960	13	11	16	16
961				
962	16	28	25	25

(suite-tableau 20)

963	14	19	23	22
964				
965	18	23	18	17
966	20	18	25	21
967				
968	17	25	28	25
981				
982				
983	19	18	17	16
984	16	17	23	22
985	23	32	31	29
986	17	21	20	18
987	27	29	30	28
988				
989				
990				

Tableau 21.1

TESTS NORMATIFS

6e année

6e année: Nord–est de l'Ontario

	LIVRE 1 (FR)				LIVRE 2 (FR)				
No	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	T
	22	10	18	**50**	25	10	15	**50**	100
601	13	5	10	**28**	15	8	8	**31**	59
602	20	3	9	**32**	17	3	7	**27**	59
603	13	0	9	**22**	13	0	7	**20**	42
604	19	3	9	**31**	20	8	9	**37**	68
605	9	2	10	**21**	11	2	7	**20**	41
606	14	5	13	**32**	14	3	7	**24**	56
607									
608	14	5	3	**22**	18	4	6	**28**	50
609	17	4	6	**27**	11	4	8	**23**	50
610	13	5	11	**29**	11	2	7	**20**	49
611	13	5	11	**29**	21	3	9	**33**	62
612	19	0	7	**26**	13	6	4	**23**	49
613									
614									
615	8	4	9	**21**	7	2	7	**16**	37
616	6	1	8	**15**	11	1	6	**18**	33
617									
618	16	5	10	**31**	19	8	9	**35**	67
619	12	1	8	**21**	11	0	4	**15**	36
620	19	6	13	**38**	19	6	8	**33**	71
621	10	0	12	**22**	14				29
622	9	6	5	**20**	17	6	5	**28**	48

6e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	T
	22	10	18	**50**	25	10	15	**50**	100
681	15	5	11	**31**	16	3	7	**26**	57
682	13	4	9	**26**	16	3	6	**25**	51
683	13	5	9	**27**	17	4	9	**30**	57
684	13	6	10	**29**	15	5	6	**26**	55
685	18	6	13	**37**	19	5	9	**33**	70
686	17	4	5	**26**	19	1	2	**22**	48
687	13	4	10	**27**	20	3	8	**31**	58
688	13	6	12	**31**	16	3	11	**30**	61
689	7	2	2	**11**	8	3	6	**19**	29
690	17	4	14	**35**	20	3	10	**33**	68
691	16	3	13	**32**	14	5	6	**25**	57
692	15	3	10	**28**	20	1	11	**32**	60
$\bar{X}$=	14	4	9	**27**	15	4	7	**26**	52
SD=	4	2	4	**9**	5	2	3	**9**	17

Tableau 21.2
TESTS NORMATIFS
6e année

6e année	Nord–est de l'Ontario								
	LIVRE 1 (ENG)				LIVRE 2 (ENG)				
No	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	T
	21	10	21	**52**	25	10	21	**56**	108
601	8	8	15	**31**	6	7	14	**27**	58
602	20	6	12	**38**	15	1	8	**24**	62
603	9	0	6	**15**	4	0	7	**11**	26
604	19	8	17	**44**	17	5	16	**37**	82
605	14	4	14	**32**	16	5	16	**37**	69
606	13	6	17	**26**	5	6	15	**26**	52
607									
608	17	4	13	**34**	18	7	17	**42**	76
609	15	9	15	**39**	19	8	17	**44**	83
610	8	7	9	**24**	3	3	9	**15**	39
611	14	10	14	**38**	8	5	14	**27**	65
612	9	4	9	**22**	9	0	6	**15**	37
613									
614									
615	6	6	7	**19**	6	6	10	**22**	41
616	11	2	12	**25**	6	4	11	**21**	46
617									
618	17	5	12	**34**	11	6	2	**19**	53
619	14	0	6	**20**	13	4	6	**23**	43
620	18	8	14	**40**	19	6	19	**44**	84
621	5	1	6	**12**	6	1	11	**18**	30
622	14	2	12	**28**	12	5	12	**29**	57

6e année: Nord–ouest de l'Ontario									
No	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	Fermée	Cloze	Ouverte	**Résultats**	T
	21	10	21	**52**	25	10	21	**56**	108
681	18	5	12	**35**	22	6	17	**45**	80
682	19	7	14	**40**	16	6	15	**37**	77
683	16	10	10	**36**	15	6	14	**35**	71
684	14	2	3	**19**	11	6	16	**33**	52
685	16	9	14	**39**	19	7	12	**38**	77
686	13	0	0	**13**	20	0	3	**23**	36
687	17	9	5	**31**	21	6	14	**41**	72
688	17	0	5	**22**	18	7	16	**41**	63
689	12	0	1	**13**	12	0	2	**14**	27
690	16	0	3	**19**	23	0	12	**35**	54
691	15	0	7	**22**	14	8	14	**28**	50
692	13	6	9	**28**	20	5	12	**37**	65
$\bar{X}$=	14	5	10	**28**	13	5	12	**30**	57
SD=	5	4	5	**11**	6	3	5	**12**	21

Tableau 22

TESTS NORMATIFS EN 11e ANNÉE

Niveaux : A = Avancé Résultats : sur 100
G = Général
C = Combiné

Nord–est de l'Ontario

No. de l'élève	Niveau	Résultat
901	G	45
902	A	70
903	G	70
904	A	60
905	G	50
906		
907	G	60
908	A	60
909	A	80
910		
911	G	40
912	A	60
913	A	90
914		
915	A	60
916	A	50
917	A	70
918	A	70
919	A	50
920	A	50
921	G	60
922	A	70
923		
924	A	50
925		
926	A	40
927	A	50
928	A	60
929	A	90
930		
931	G	60
932	A	50
933	A	50
934	G	
935	A	40
936	G	60
937	A	70
938	A	60
939	A	40
940	A	60

TESTS NORMATIFS EN 11e ANNÉE

Niveaux :	A = Avancé	Résultats : sur 100
	G = Général	
	C = Combiné	

Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 22)

941		
942	A	40
943	A	90
944	G	60
945	G	50
946	A	60
947	A	60
948	A	70
949		
950	G	70
951		
952	A	70
953	A	70
954	A	70
955	A	50
956	A	60
957	A	50
958	A	50
959	A	20
960	A	20
961		
962		
963	A	20
964	G	80
965		
966	A	60
967	G	60
968	A	50
969		
970		
971		
972		
973		
974		
Moyenne		
Niveau A	57	
Niveau G	59	

TESTS NORMATIFS EN 11e ANNÉE

Niveaux :	A = Avancé	Résultats : sur 100
	G = Général	
	C = Combiné	

Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 22)

981	C	70
982		
983	C	20
984	C	40
985	C	60
986	C	60
987	C	90
988		
989	C	20
990		
991		
992		

Moyenne
Niveau C 51

Tableau 23.1

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

Jardins d'enfants

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
1	9	8			8	8
2	8	7			7	7
3	9	7			8	8
4	9	9			8	9
5	9	9			9	9
6	9	6			7	7
7	9	9			9	9
8	9	9			9	9
9	8	8			7	8
10	8	8			8	8
$\bar{X}$=	9	8			8	8
SD=	0	1			1	1

Jardin 2: Nord–est de l'Ontario

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
26	6	5			5	5
27	9	9			9	9
28	8	7			7	7
29	7	7			6	7
30	7	6			7	7
31	8	8			8	8
32	8	7			7	7
$\bar{X}$=	8	7			7	7
SD=	1	1			1	1

Jardin 3: Nord–ouest de l'Ontario

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
81	8	8	7		7	8
82	7	7	7		7	7
83	7	7	7		7	7
84	8	8	7		6	7
85						
$\bar{X}$=	8	8	7		7	7
SD=	1	1	0		0	0

Tableau 23.2

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION
1e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

1e année 1: Nord–est de l'Ontario

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
1	8	8	8	7	8	8
2	7	7	7	7	7	7
3	7	7	7	7	7	7
4						
5	8	9	8	8	8	8
6		7	7	7	7	7
7	8	8	7	7	8	8
8	8	8	8	8	8	8
9	8	8	8	8	7	8
10	8	8	8	8	8	8
11	7	6	7	7	6	7
12	6	6	4	6	5	5
13	8	8	8	8	8	8
14						
$\bar{X}$=	8	8	8	7	8	8
SD=	0	1	0	0	0	0

1e année 2: Nord–est de l'Ontario

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
26	7	8	7	8	7	7
27	8	9	8	9	8	8
28	7	6	6	6	6	6
29	7	7	7	7	6	7
30						
31	8	8	8	8	8	8
32	6	6	6	6	6	6
33	7	7	8	7	7	7
$\bar{X}$=	7	7	7	7	7	7
SD=	1	1	1	1	1	1

1e année 3: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 23.2)

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
81						
82						
83						
84						
85						
$\bar{X}$=						
SD=						

Tableau 23.3

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

2e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

2e année 1: Nord–est de l'Ontario

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
1	9	9	8	9	8	9
2	8	8	8	8	8	8
3	6	6	6	6	6	6
4						
5	8	8	8	8	8	8
6						
7	8	8	8	8	8	8
8	7	7	7	7	7	7
9	8	8	8	8	8	8
10	9	9	9	9	9	9
11						
12						
13						
14						
$\bar{X}$=	8	8	8	8	8	8
SD=	1	1	1	1	1	1

2e année 2: Nord–est de l'Ontario

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
26						
27	9	8	9	9	8	9
28	8	8	9	9	8	8
29	8	8	8	9	8	8
30						
31	8	8	8	8	8	8
32						
33						
$\bar{X}$=	8	8	9	9	8	8
SD=	0	0	1	0	0	0

2e année 3: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 23.3)

No	Auditif	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
81						
82	8	8	8	7	8	8
83	8	3	8	2	6	5
84						
85						
$\bar{X}$=	8	6	8	5	7	7
SD=	0	3	0	3	1	1

Tableau 24.1

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

3e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

3e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
301	7	6	6	7	6	6
302	7	6	6	7	6	6
303	8	8	8	8	8	8
304	8	7	8	8	7	8
305	9	8	8	8	8	8
306	7	7	7	7	6	7
307	7	6	7	7	6	7
$\bar{X}$=	8	7	7	7	7	7
SD=	1	1	1	0	1	1

3e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
381	9	8	7	5	6	7
382	8	7	6	6	7	7
383	9	7	8	8	8	8
384	9	9	8	7	7	8
385	8	7	7	7	7	7
386	9	9	7	6	7	8
387	9	9	9	7	8	8
388	9	8	9	8	8	8
389	9	9	9	7	8	8
$\bar{X}$=	9	8	8	7	7	8
SD=	0	1	1	1	1	1

Tableau 24.2

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

4e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

4e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
301	8	7	7	9	8	8
302	7	7	7	9	8	8
303	7	8	8	9	8	8
304	7	7	7	9	7	7
305	8	8	9	9	7	8
306	7	7	8	8	8	8
307	7	7	7	8	7	7
308						
309						
310						
$\bar{X}$=	7	6	6	6	6	6
SD=	3	2	3	3	2	3

4e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
381						
382	8	8	7	7	8	8
383	9	9	9	8	8	9
384	9	9	8	9	9	9
385	7	7	8	8	7	7
386	7	7	8	8	7	7
387						
388	9	9	9	9	9	9
389	7	9	8	9	9	8
$\bar{X}$=	8	8	8	8	8	8
SD=	1	1	1	1	1	1

Tableau 24.3

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION
5e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

5e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
301	7	7	7	8	7	7
302	7	7	7	8	7	7
303	8	8	8	8	7	8
304	8	8	9	8	8	8
305	9	8	9	9	9	9
306	7	8	8	7	7	7
307	7	7	7	8	7	7
308						
309						
310						
$\bar{X}$=	8	8	8	8	7	8
SD=	1	0	1	1	1	1

5e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
381	8	7	7	6	7	7
382	6	6	6	5	6	6
383	9	8	8	7	8	8
384	8	8	8	7	7	8
385	7	6	6	6	6	6
386	8	8	7	7	7	7
387						
388	9	9	9	9	9	9
389	9	7	8	7	9	8
$\bar{X}$=	8	7	7	7	7	7
SD=	1	1	1	1	1	1

Tableau 24.4

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

6e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

6e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
601	8	7	8	8	7	8
602	6	7	8	6	7	7
603	7	7	8	8	8	8
604	9	8	9	9	9	9
605	7	7	6	6	7	7
606	7	6	7	8	7	7
607	5	3	4	5	4	4
608	9	8	8	9	8	8
609	5	5	6	4	5	5
610	8	9	9	9	8	9
611	7	7	6	8	8	7
612	6	7	6	8	7	7
613	8	7	8	7	8	8
614	5	5	4	4	4	4
615	7	7	6	6	6	6
616	8	8	8	8	8	8
617	6	6	6	5	7	6
618	8	8	8	8	8	8
619	5	5	4	4	4	4
620	8	7	8	7	8	8
621	4	4	3	3	3	3
622	7	7	8	7	7	7
$\bar{X}$=	7	7	7	7	7	7
SD=	1	1	2	2	2	2

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

6e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 24.4)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
681						
682	8	7	7	6	6	7
683	8	7	7	7	7	7
684						
685	8	7	7	8	8	8
686	8	8	8	7	7	8
687						
688	9	7	7	6	6	7
689	7	6	5	5	5	6
690	8	7	7	7	7	7
691	8	7	6	7	7	7
692	8	7	7	7	6	7
$\bar{X}$=	8	7	7	7	7	7
SD=	0	0	1	1	1	1

Tableau 24.5

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION
7e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

7e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
601	8	8	8	7	8	8
602	7	7	7	7	7	7
603	8	8	7	7	8	8
604	9	8	9	8	8	8
605	6	7	7	7	7	7
606	8	8	8	7	7	8
607						
608	8	8	8	8	7	8
609	7	6	7	6	7	7
610	8	8	8	8	7	8
611	8	8	8	8	8	8
612	7	7	7	7	7	7
613						
614						
615	6	6	6	6	6	6
616	7	8	8	8	7	8
617						
618	8	8	8	8	8	8
619	6	6	6	6	6	6
620	8	8	8	8	8	8
621	7	7	7	6	6	7
622	8	8	8	7	8	8
$\bar{X}$=	7	7	8	7	7	7
SD=	1	1	1	1	1	1

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

7e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite TAbleau 24.5)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
681	8	7	8	6	8	7
682	8	8	7	6	7	7
683	7	6	6	6	6	6
684	9	8	7	7	8	8
685	8	8	7	8	8	8
686	8	6	7	7	7	7
687	8	6	6	5	7	6
688						
689	7	6	5	4	5	5
690	9	8	8	7	8	8
691	8	9	8	7	8	8
692	8	8	8	6	7	7
$\bar{X}$=	8	7	7	6	7	7
SD=	1	1	1	1	1	1

Tableau 24.6

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION
8e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

8e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
601						
602	7	6	7	5	6	6
603	7	8	7	8	8	8
604	8	9	8	8	8	8
605	6	7	7	6	7	7
606	7	8	8	6	7	7
607						
608	7	8	8	7	7	7
609	6	7	6	5	6	6
610	6	8	6	7	7	7
611	8	8	8	8	8	8
612	6	7	8	5	6	6
613	9	8	9	8	8	8
614						
615	7	7	7	7	7	7
616	8	8	8	7	6	7
617	6	7	6	5	6	6
618						
619	7	7	5	6	6	6
620	7	7	8	8	8	8
621						
622	6	8	7	7	7	7
$\bar{X}$=	7	8	7	7	7	7
SD=	1	1	1	1	1	1

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

8e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 24.6)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
681	8	8	8	7	7	
682	8	7	8	6	6	7
683	7	6	7	6	6	6
684	7	6	7	7	7	
685	8	8	8	8	8	8
686	7	7	7	8	7	7
687	7	6	7	6	6	
688						
689	7	7	7	4	5	6
690	7	5	8	6	6	6
691						
692	6	7	7	6	7	7
$\bar{X}$=	7	7	7	6	7	7
SD=	7	7	7	6	6	7

Tableau 25.1

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

9e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
901	7	7	8	7	7	7
902	8	7	5	5	6	6
903	5	4	4	3	4	4
904	8	7	6	5	6	6
905	6	4	6	4	4	5
906	9	9	9	8	8	9
907	6	7	6	7	6	6
908						
909	9	9	9	9	9	9
910	5	6	5	5	5	5
911	5	5	5	4	5	5
912	8	8	6	6	7	7
913						
914	8	8	7	7	8	8
915	7	7	8	6	6	7
916	7	5	7	5	5	6
917	6	6	5	6	6	6
918	8	6	8	5	6	7
919	7	6	5	5	6	6
920	7	5	6	5	5	6
921	7	8	9	7	9	8
922	7	7	6	6	7	7
923	9	8	8	7	8	8
924	8	9	7	7	8	8
925	9	8	7	7	8	8
926	8	8	8	7	7	8
927	8	8	8	7	7	8
928	8	8	7	7	7	7
929	9	8	9	8	8	8
930	9	9	9	9	9	9
931	8	8	8	7	8	8
932	6	5	6	4	5	5
933	8	8	7	6	7	7
934	6	4	5	4	5	5
935	8	8	6	6	7	7
936	4	5	5	5	4	5

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 25.1)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
937	8	6	8	7	7	7
938	8	7	9	7	6	7
939	9	9	9	7	9	9
940	9	9	9	8	9	9
941	5	4	5	5	4	5
942	9	7	9	7	8	8
943	6	5	6	5	5	5
944	9	9	7	7	8	8
945	5	4	4	3	4	4
946	9	9	9	7	8	8
947	7	5	6	6	6	6
948	9	9	9	8	9	9
949	5	3	3	4	3	4
950	9	9	9	9	9	9
951	8	7	6	5	6	6
952	6	5	4	4	5	5
953	8	6	7	6	7	7
954	7	6	8	6	6	7
955	9	9	9	8	9	9
956	7	6	7	5	6	6
957	8	8	6	6	7	7
958	6	5	5	5	6	5
959	7	8	7	7	8	7
960	9	9	9	8	9	9
961	7	6	5	5	6	6
962	9	8	9	8	8	8
963	8	8	6	7	7	7
964	8	7	7	7	7	7
965	6	7	7	6	6	6
966	9	9	7	7	8	8
967	8	7	5	3	5	6
968	7	8	7	5	6	7
969	8	6	7	5	7	7
970						
$\bar{X}$=	7	7	7	6	7	7
SD=	2	2	2	2	2	2

9e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 25.1)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
981	9	9	9	9	9	9
982	8	8	9	8	8	8
983	8	7	8	7	7	7
984	6	6	6	6	6	6
985	9	9	9	9	9	9
986	8	9	8	9	9	9
987	9	9	8	7	9	8
988	6	4	3	4	5	4
989						
$\bar{X}$=	8	8	7	7	8	8
SD=	1	2	2	2	2	2

Tableau 25.2

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

10e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

10e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
901	5	6	5	6	5	5
902	3	6	5	6	6	5
903	8	6	8	6	5	7
904	6	6	6	6	6	6
905	8	6	3	6	3	5
906	4	5	3	5	4	4
907	9	8	7	8	8	8
908						
909	9	8	8	8	8	8
910						
911	7	7	7	5	5	6
912	5	7	7	7	7	7
913	8	8	8	8	8	8
914						
915	8	6	6	7	8	7
916	5	6	6	6	6	6
917	8	7	7	6	5	7
918	5	6	6	6	7	6
919	8	7	7	8	7	7
920	5	6	6	5	5	5
921	8	7	7	7	7	7
922	6	6	6	5	7	6
923	9	9	9	7	8	8
924	6	4	6	5	5	5
925	6	6	6	6	6	6
926	7	7	7	6	6	7
927	8	7	7	8	9	8
928	6	6	6	6	7	6
929	8	8	7	8	8	8
930	7	7	7	7	7	7
931						
932	6	5	6	6	7	6
933	7	7	7	7	7	7
934	5	5	4	4	4	4
935	7	8	8	8	8	8
936	7	7	7	7	7	7

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

10e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 25.2)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
937	7	6	8	8	7	7
938	8	8	8	8	8	8
939	8	7	6	6	6	7
940	8	9	8	8	8	8
941						
942	6	6	6	6	6	6
943	7	7	7	8	7	7
944						
945	7	7	6	6	6	6
946						
947	8	7	9	8	9	8
948	8	7	8	7	7	7
949						
950	7	9	7	8	9	8
951						
952	8	7	7	7	6	7
953	7	8	6	6	6	7
954	8	8	8	8	8	8
955	7	9	7	7	8	8
956	7	7	7	7	7	7
957	8	7	6	7	7	7
958	8	8	8	7	7	8
959	8	8	7	7	7	7
960	7	7	6	7	6	7
961						
962	8	7	8	8	8	8
963	7	7	6	6	5	6
964	6	6	6	7	7	6
965	7	7	7	7	7	7
966	9	7	9	7	7	8
967	4	5	3	2	5	4
968	7	8	8	8	8	8
969						
970						
$\bar{X}$=	7	7	7	7	7	7
SD=	2	1	2	1	2	2

10e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 25.2)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
981						
982						
983	9	7	7	8	8	8
984	8	5	4	4	6	5
985	9	8	9	9	9	9
986	9	9	9	9	9	9
987						
988						
989						
$\bar{X}$=	9	7	7	8	8	8
SD=	0	1	2	2	1	1

Tableau 25.3

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

11e année

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

11e année: Nord–est de l'Ontario

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
901	7	5	6	6	5	6
902	6	7	6	6	6	6
903	7	8	7	7	7	7
904	7	7	6	7	7	7
905						
906						
907	6	5	7	6	6	6
908	7	6	7	7	7	7
909	8	8	8	8	8	8
910						
911	6	7	6	5	5	6
912	7	7	7	7	7	7
913	8	7	7	7	7	7
914						
915	8	8	8	7	7	8
916	7	6	7	7	6	7
917	7	7	6	7	7	7
918	8	8	8	7	7	8
919	6	6	6	5	5	6
920	7	6	7	6	6	6
921	7	7	7	6	6	7
922	7	7	7	6	6	7
923						
924	6	5	5	6	6	6
925						
926	7	6	7	6	6	6
927	8	8	8	8	8	8
928	7	7	6	6	6	6
929	8	8	8	7	7	8
930						
931						
932	7	6	6	6	6	6
933	7	7	8	7	6	7
934	5	6	6	5	5	5
935						
936						

1 = résultat pauvre 10 = excellent résultat

11e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 25.3)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
937	8	7	7	7	7	7
938	8	7	7	7	7	7
939	6	6	6	6	6	6
940	8	8	8	7	7	8
941						
942	8	7	7	7	7	7
943	8	8	8	7	7	8
944	7	8	7	7	7	7
945	5	6	6	5	6	6
946	7	7	7	6	7	7
947	8	8	8	8	8	8
948	7	6	7	6	6	6
949						
950	6	7	6	7	6	6
951						
952	8	9	7	7	6	7
953	7	6	6	7	7	7
954	8	8	8	7	7	8
955	8	8	7	7	7	7
956	8	7	7	7	7	7
957	7	7	7	7	7	7
958	6	6	6	5	6	6
959	7	7	7	7	7	7
960	7	7	6	6	6	6
961						
962						
963	8	8	8	8	8	8
964	7	6	7	6	5	6
965						
966	8	8	8	8	8	8
967						
968	8	8	8	8	7	8
969						
970						
$\bar{X}$=	7	7	7	7	6	7
SD=	1	1	1	1	1	1

11 année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 25.3)

No	Audition	Oral	Lecture	Écriture	Linguistique	$\bar{X}$
981	9	9	9	8	9	9
982						
983	8	8	8	7	7	8
984	7	6	6	6	6	6
985	9	9	9	9	9	9
986	9	8	9	9	9	9
987	9	8	6	6	8	7
988						
989	7	6	7	5	6	6
$\bar{X}$=	8	8	8	7	8	8
SD=	1	1	1	2	1	1

Tableau 26.1

Résultats scolaires
Jardins d'enfants

Jardin 1: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
1			70					70
2			60					60
3			60					60
4			70					70
5			70					70
6			70					70
7			70					70
8			70					70
9			70					70
10			60					60
$\bar{X}$=			67.00					67.00
SD=			4.58					4.58

Jardin 2: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
26			60					60
27			70					70
28			60					60
29			70					70
30			70					70
31			70					70
32			60					60
$\bar{X}$=			65.71					65.71
SD=			4.95					4.95

Jardin 3: Nord–ouest de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
81			90					90
82			70					70
83			80					80
84			70					70
85								
$\bar{X}$=			77.50					38.75
SD=			8.29					8.29

Tableau 26.2

Résultats scolaires
1e année

1e année 1: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
1		70	80			78	70	74
2		63	77			84	63	72
3		67	81			79	70	74
4								
5		70	86			85	70	78
6		70	78			79	70	74
7		67	79			81	70	74
8		70	82			81	70	76
9		63	81			86	67	74
10		77	87			87	70	80
11		60	70			79	60	67
12		70	60			50	60	60
$\bar{X}$=		67.85	78.18			78.91	67.26	73.05
SD=		4.33	7.35			9.75	3.98	5.22

1e année 2: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
26		70	82			81	63	74
27		70	92			92	70	81
28		70	75			76	67	72
29		77	83			82	70	78
30								
31		70	89			87	70	79
32								
33		70	83			81	70	76
$\bar{X}$=		71.10	83.63			83.30	68.32	76.59
SD=		2.46	5.50			4.91	2.56	3.86

1e année 3: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 26.2)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
81								
82		70	79			78		75.67
83								
86		70	58			78		68.67
$\bar{X}$=		70.00	68.50			78.00		72.17
SD=		0.00	0.00			0.00		3.50

Tableau 26.3

Résultats scolaires
2e année

2e année 1: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
1			87			82		85
2			85			88		87
3			83			80		82
4								
5			89			87		88
6			82			81		82
7			88			89		89
8			85			85		85
9			85			86		86
10			89			89		89
11								
12								
$\bar{X}$=			85.89			85.22		85.56
SD=			2.49			3.24		2.75

2e année 2: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
26			66			68		67
27			88			92		90
28			86			86		86
29			88			81		85
30								
31			86			85		86
32								
33								
$\bar{X}$=			82.80			82.40		82.60
SD=			1.00			3.94		2.09

2e année 3: Nord–ouest de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
81			90			80		85
82								
83			65			80		73
$\bar{X}$=			77.50			80.00		78.75
SD=			6.25			0.00		3.13

Tableau 27.1

Résultats scolaires
3e année

3e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
301	80	70	84	70		91	70	78
302	77	70	82	70		78	70	74
303	86	70	85	70		94	70	79
304	91	70	86	70		92	70	80
305	90	70	88	70		95	70	81
306	66	70	80	60		82	70	71
307	87	70	82	70		89	70	78
$\bar{X}$=	82.43	70.00	83.68	68.57		88.71	70.00	77.23
SD=	8.62	0.00	2.67	3.50		5.90	0.00	3.45

3e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
381			84	75		91		83
382			72	82		79		78
383			82	86		90		86
384			90	78		88		85
385			80	70		78		76
386			74	74		75		74
387			90	86		73		83
388			90	90		90		90
389			90	70		75		78
$\bar{X}$=			83.56			81.94		82.75
SD=			6.72			7.17		6.94

Tableau 27.2
Résultats scolaires
4e année

4e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
301	75	70	79	79		80	81	77
302	71	70	76	71		78	77	74
303	79	70	81	78		88	79	79
304	81	77	78	77		85	79	80
305	87	70	87	87		93	85	85
306	76	70	78	76		79	75	76
307	78	70	80	80		71	48	71
$\bar{X}$=	78.16	70.94	79.96	78.41		81.97	74.81	77.38
SD=	4.84	2.31	3.27	4.47		6.73	11.29	4.09

4e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
381	79	68	76			77	87	77
382	84		75			78		79
383	88		86			90		88
384	78		88			89		85
385	86	69	78			89	83	81
386								
387								
388	86		89			90		88
$\bar{X}$=	83.47		82.03			85.43		83.10
SD=	3.63		5.94			5.65		4.33

Tableau 27.3
Résultats scolaires
5e année

5e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
301	80		78	84	76	80	66	77
302	78		77	76	88	83	64	78
303	77		81	72	88	85	58	77
304	84		87	84	84	87	66	82
305	90		92	88	92	90	66	86
306	79		84	76	80	82	60	77
307	81		81	80	76	78	64	77
$\bar{X}$=	81		83	80	83	84	63	79
SD=	4		5	5	5	4	3	4

5e année: Nord–ouest de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
381	90		84			90	89	88
382	90		82			90	90	88
383	90		90			90	90	90
384	90		90			90	90	90
385	90		87			90	90	89
386	90		85			88	90	88
387								
388	90		90			90	90	90
389	83		87			88	89	87
$\bar{X}$=	89		87			90	90	89
SD=	2		3			1	0	1

Tableau 27.4

Résultats scolaires
6e année

6e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
601	85	60	83	88	80	92	84	82
602	85	60	74	72	80	85	86	77
603	82	70	87	80	84	91	90	83
604	92	70	94	92	92	94	96	90
605	66	60	71	80	76	76	80	73
606	71	60	71	72	84	68	82	73
607	76	50	55	72	68	77	76	68
608	82	70	82	68	84	88	84	80
609	65	60	53	60	64	70	70	63
610	78	90	87	84	88	95	94	88
611	72	60	84	88	76	79	84	78
612	75	60	71	80	68	79	72	72
613	81	60	78	84	84	88	82	80
614	60	60	61	48	60	58	44	56
615	63	70	63	84	88	63	78	73
616	78	70	81	84	76	82	90	80
617	65	50	65	64	64	51	30	56
618	84	70	86	80	76	90	92	83
619	59	70	63	64	56	62	80	65
620	78	90	78	92	88	70	82	83
621	57	70	49	72	56	61	58	60
622	82	50	72	84	68	74	80	73
$\bar{X}$=	74.36	65.00	72.86	76.91	75.45	76.95	77.91	74.21
SD=	9.60	10.34	11.97	10.92	10.67	12.51	15.46	11.64

6e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 27.4)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
681								
682	67		68			70	70	69
683	78		76			83	70	77
684								
685	76		77			83	70	77
686	80		68			90	70	77
687								
688	81		68			83	70	76
689			60			70	70	67
690	84		70			83	70	77
691	84		81			77	70	78
692			73			83	70	76
$\bar{X}$=	78.49		71.27			80.31	70.00	75.02
SD=	5.52		5.79			6.35	0.00	4.42

Tableau 27.5
Résultats scolaires
7e année

7e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
601	82	63	80	65	71	81	77	74
602	71	70	75	64	61	76	77	70
603	71	70	82	80	77	87	76	77
604	89	77	89	95	93	91	90	89
605								
606	80	70	77	82	64	75	78	75
607								
608	88	67	88	84	82	91	87	84
609	72	70	68	67	80	65	71	71
610	82	77	80	85	72	82	91	81
611	84	77	88	74	87	92	86	84
612	77	70	74	65	78	87	83	76
613								
614								
615	68	70	75	61	67	68	74	69
616	80	70	87	80	85	72	84	80
617								
618	85	77	91	91	89	91	91	88
619	76	70	76	78	85	71	80	77
620	85	70	87	86	83	88	91	84
621								
622	84	73	80	90	67	85	84	80
$\bar{X}$=	79.59	71.23	81.02	77.93	77.40	81.33	82.46	78.71
SD=	6.27	3.69	6.57	10.49	9.15	8.66	6.27	5.89

7e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 27.5)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
681	78		67	80	71	87	73	76
683	69		66	69	70	68	69	69
684								
685	69		69	65	70	70	69	69
686	69		67	69	70	70	67	69
687								
688								
689	61		60	68	71	57	69	64
690	69		71	70	70	70		70
$\bar{X}$=	67.56		66.69	68.28	70.20	67.03	68.55	68.05
SD=	3.28		3.87	1.76	0.40	5.07	0.92	1.96

Tableau 27.6
Résultats scolaires
8e année

8e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
601	76		67	61	60	49	47	60
602	51		68	72	54	60	79	64
603	64		81	80	84	82	73	77
604	80		80	84	88	94	87	86
605	64		72	68	72	53	76	68
606	73		69	72	64	69	78	71
607								
608	76		75	70	86	84	77	78
609	54		62	52	74	49	62	59
610	59		70	70	66	60	67	65
611	73		84	78	86	72	85	80
612	65		63	52	70	67	59	63
613	74		83	84	86	83	76	81
614	54		57	64	66	66	48	59
615	67		70	72	78	59	70	69
616	68		80	72	62	76	69	71
617	60		65	42	56	59	69	59
618	79		84	78	76	81	89	81
619	53		68	64	62	67	66	63
620	73		76	86	86	82	79	80
622	70		72	68	74	79	69	72
$\bar{X}$=	67		72	69	73	70	71	70
SD=	9		8	11	11	12	10	8

8e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 27.6)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	$\bar{X}$
682	79		76		67	86	82	78
683	85		85		81	91	78	84
684								
685	87		88		85	93	86	88
686	80		80		83	90	81	83
687	88		76		82	78	80	81
688								
689	57		61		53	81	79	66
690	81		82		78	92	82	83
392	74		77		71	90	70	76
$\bar{X}$=	79		78		75	88	80	80
SD=	10		8		10	5	5	7

Tableau 28.1

Résultats scolaires
9e année

(note 1: dans la catégorie Niv, 1 = avancé, 2 = général et 3 = général–avancé)
(note 2: La moyenne de chaque élève a été caulculée à partir des matières choisies pour le projet car la moyenne générale pour chaque élève n'apparait pas sur le bulletin scolaire)

9e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niv	$\bar{X}$
901	52	58	56	56		51	62		2	56
902	59	66	57	53		55	44		1	56
903	62		64	61		53	62		3	60
904	51		41	51		30	51	69	1	49
905	57		75	61		64	52	44	3	59
906	56	65	71	58		76	70		2	66
907	53		69	80		67	79		2	70
908										
909	87	93	88	94		92	92		1	91
910	76		65	61		78	56		1	67
911	63	70	69	64		83	63		2	69
912	70		70	65		80	62		1	69
913	82	88	82	86		86	84		1	85
914						63	60		2	62
915	77	74	74	79		78	80		1	77
916	72		68	74		78	62		1	71
917	68		69	57		71	59		1	65
918	79		75	85		79	87		1	81
919	67		60	43		50	45		1	53
920	65	66	61	57		50	53		1	59
921	62	72	77	78		68	74		2	72
922	52		60	43		50	51		1	51
923	58	20	78	39		15	64		3	46
924	56		53	65		51	50		1	55
925	52	64	59	51		44	50		1	53
926	69		66	71		69	63	83	1	70
927	80		82	84		95	79		1	84
928	60	82	64	63		53	61		1	64
929	76	87	74	74		64	65		1	73
930	77	87	70	78		84	75		1	79
931						72	73		2	73
932	71		65	71		87	75		1	74
933	68	78	73	63		68	62		1	69
934	50		59	50		50	59	50	2	53
935	69		70	66		68	64		1	67
936	52	67	61	54		59	40		1	56
937	63	69	69	68		61	67		1	66

9e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 28.1)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niv	$\bar{X}$
938	81		66	78		83	73		1	76
939	69		56	75		65	73		3	68
340	74		82	83		84	80		1	81
941	66	77	61	63		52	62		1	64
942	72	79	70	84		76	76		1	76
943	71		76	68		55	56		1	65
944	54	63	58	59		70	67		1	62
945	41	57	51	57		55	53		2	52
946	71		76	83		74	75		1	76
947	88	90	79	81		92	83		1	86
948	73	80	78	73		79	68		1	75
949	50		58	38		64	39		1	50
950	57	57	74	56		59	69		2	62
951	63	52	69	56		31	51		1	54
952	51	65	68	55		27	44		1	52
953	74	79	68	68		64	62		1	69
954	80	80	81	81		88	75		1	81
955	87	77	83	87		87	71		1	82
956	74	87	74	73		86	67		1	77
957	75	70	66	63		54	61		1	65
958	72		58	61		68	58		1	63
959	81		75	76		79	79		1	78
960	77		70	84		84	76		1	78
961						44	51		2	48
962	82	92	82	88		95	91		1	88
963	74	77	77	84		78	78		1	78
965	79	75	78	73		68	65		1	73
966	70	80	78	82		77	76		1	77
967	40	51	41	50		52	54		2	48
968	73	80	76	79		87	76		1	79
969		67	54							61
$\bar{X}(1)=$	70	76	69	68		68	64	76		
SD(1)=	10.1	9.7	9.3	13.1		16.9	13.2	7.0		10.9
$\bar{X}(2)=$	54	63	66	62		63	65	50		62
SD(2)=	8.0	7.5	11.2	10.9		11.8	8.9	0.0		9.2
$\bar{X}(3)=$	62	20	68	59		49	63	44		53
SD(3)=	4.7	0.0	8.8	12.9		20.3	7.5	0.0		7.9

9e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 28.1)

981	84		81	81	80	81		1	81
982									
983	75		70	84	71	80		1	76
984	62	77	53	54	64	76		1	64
985	90	87	82	92	91	93		1	89
986	87		74	78	90	85		1	83
987	52		52	65	65	75		1	62
988									
989	50		62	56	69	58	69	2	61
$\bar{X}(1)$=	75.00	82.00	68.67	75.67	76.83	81.67			65.07
SD(1)=	15.51	5.00	11.47	13.55	10.52	10.00			32.05

Tableau 28.2

Résultats scolaires
10e année

(note 1: dans la catégorie Niv, 1 = avancé, 2 = général et 3 = général–avancé)
(note 2: La moyenne de chaque élève a été caulculée à partir des matières choisies pour le projet car la moyenne générale pour chaque élève n'apparait pas sur le bulletin scolaire)

10e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niv	$\bar{X}$
901	60		54		58	63	59		2	59
902	50	75	50		56	50	66	74	1	60
903	63		65		39	66	57		2	58
904	42	76	56		45	70	38	70	1	57
905	67		79		74	80			2	75
906	65		56		64	56	60		2	60
907	65	73	64		66	61	73		2	67
908	79		70		79	71	85		1	77
909	88	96	88		88	83	73		1	86
911	71	69	61		70	61	70		2	67
912	69	71	73		67	52	56		1	65
913	73		88		82	94	84		1	84
914			57		50	46		71	2	56
915	86	82	86		75	67	82		1	80
916			67		77	69	83		1	74
917	63		58		52	73	44		1	58
918	73	82	79		80	71	81		1	78
919	65		50		75	78	71			68
920	66	62	55		67	38	69		1	60
921	60		66		72	76	67			68
922	50	64	43		61	33	76		1	55
923	44		60	54		24	60		1	48
924	45		50		65	53	59			54
925	42	71	75		59	61	63		1	62
926	55	76	61		70	56	58	80	1	65
927	82	88	83		87	91	85		1	86
928	71	88	61		74	51	84		1	72
929	70	82	73		70	79	82		1	76
930	71	83								77
931	54		65			71	72		2	66
932	64	76	67		73	72	68		1	70
933	68		64		74	62	78		1	69
934	53	35	41		50	51	55		2	48
935	69		75		82	80	76		1	76
936	39	74	36		25	44	44		1	44
937	64		72		74	70	61		1	68
938	71		80		83	71	92	97	1	82

10e année: Nord–est de l'Ontario (suite Tableau 28.2)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niv	$\bar{X}$
939	67		60		64	57	60		1	62
940	79	87	83		84	77	85		1	83
942	72	81	66		80	79	82		1	77
943	64		79		81	70	83		1	75
944	50	63	60		51	51	60		1	56
945	42		50		60	44	65	60	2	54
946	77		74		83	80	80		1	79
947	78		83		86	91	88		1	85
948		77	69		63	73	62		1	69
949										
950	70	51	71		68	69	64		2	66
952	55		59		69	34	52		1	54
953	61	76	68		78	78	63		1	71
954	76		72		80	68	75		1	74
955	77	81	80		75	73	67		1	76
956	68	83	71		82	83	76		1	77
957	67		72		74	65	81		1	72
958	69		70		79	62	67		1	69
959	75	81	74		80	83	69		1	77
960	75	69	73		76	73	75		1	74
961			55		55	80	60	54	2	61
962	77		88		86	93	93	98	1	89
963	77	84	76		85	84	83		1	82
965	77	73	71		76	76	86		1	77
966	72		75		79	73	82		1	76
967	53		50		43	56	54	58	2	52
968	65	82	74		74	85	75	86	1	77
$\bar{X}(1)$=	67	78	70	54	73	68	72	84		71
SD(1)=	11.6	7.8	11.5	0.0	12.2	16.0	12.8	10.7		10.3
$\bar{X}(2)$=	59	57	58		60	61	64	61		
SD(2)=	8.5	15.2	8.0		8.9	10.9	6.2	6.3		

10e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 28.2)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niv	$\bar{X}$
981										
982										
983	80	100	85		80	73	89		1	85
984	64		50		54	61	78		1	61
985	88	90	87		84	83	93		1	88
986	82	85	89		77	90	91		1	86
987	60		74		58	59	89		1	68
988										
989	50	66	58		52	69	75	69	2	63
$\bar{X}(1)$=	75	92	77		71	73	88			77
SD(1)=	10.9	6.2	14.5		12.2	12.1	5.2			10.6

Tableau 28.3
Résultats scolaires
11e année

(note 1: dans la catégorie Niv, 1 = avancé, 2 = général et 3 = général–avancé)
(note 2: La moyenne de chaque élève a été caulculée à partir des matières choisies pour le projet car la moyenne générale pour chaque élève n'apparait pas sur le bulletin scolaire)

11e année: Nord–est de l'Ontario

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niv	$\bar{X}$
901	57			55		75			2	62
902	56					46	76		1	59
903	63	40	63						2	55
904		35	74			35			1	48
905		68	73				69		2	70
906	39					37			2	38
907			54			50	51		2	52
908			73				71		1	48
909	78	96				68	71		1	78
911			54		54		76		2	61
912	64	61							1	63
913			82		88		76		1	82
914			50						2	50
915					83		77		1	80
916							74		1	74
917	67		60						1	64
918			79				67		1	73
919			70			82			1	76
920	55		63			58			1	59
921	74					70	69		2	71
922	45		66			63	56		1	58
923			65			54	72		1	64
924			46			47			1	47
925										
926					69	43	57		1	56
927	77		79			90			1	82
928	56		64				56		1	59
929	68	69				62			1	66
930	70				85		72		1	76
931			68						2	68
932	65	71			74		68		1	70
933	67		71						1	69
934	52		60		64				2	59
935						78	75		1	77
936	47				68	72			1	62
937	65		60			72			1	66

11e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 28.3)

No	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niv	$\bar{X}$
938	75	86			90				1	84
939	68	77	60			43			1	62
940	75				89		67		1	77
942			74			83			1	79
943	64				82	67			1	71
944			73			86	81		1	80
945	48		43				57		2	49
946	77				81	73			1	77
947	71		83						1	77
948	66				66				1	66
949										
950			66			58	80		2	68
952			64				60		1	62
953			69					67	1	68
954			70		80		71		1	74
955	68		74				69		1	70
956	76		77						1	77
957	74		75				79		1	76
958	69	76				61			1	69
959			72						1	72
960	68				80		76		1	75
961				65				75	2	70
962			86				88		1	87
963	68				81		72		1	74
965					86	67	67		1	73
966	82						79		1	81
967			37	46	48	51			2	46
968	69		80			82			1	77
$\bar{X}(1)=$	66	71	71		80	64	71			
$\bar{X}(2)=$	59	54	56		55	61	67			

11e année: Nord–ouest de l'Ontario (suite Tableau 28.3)

	Ang	Art	Fra	Géo	His	Mat	Sci	Tec	Niveau	$\bar{X}$
981			79			71	79		1	76
982										
983			78			69			1	74
984			78			51	61		1	63
985			90			83	83		1	85
986			90			93	81		1	88
987		73	72			66			1	70
988										
989			51				52		2	52
$\bar{X}(1)=$			81			72	76			

Tableau 29

RELATION LANGUE MATERNELLE ET LANGUE DES ÉMOTIONS
(en pourcentage)

LM et LE	Un service à demander	Un problème à disccuter	Un sentiment à exprimer	Quelqu'un à convaincre	Une prière à recevoir
F–F ou A–A	50.75	51.91	47.69	54.26	78.46
F–A ou A–F	48.51	47.33	51.54	44.96	20.77

Tableau 30.1

RELATION RÉSULTATS NORMATIFS ET RÉSULTATS SCOLAIRES

No	Résultats Normatifs	Résultats scolaires
604	83.00	88.33
609	60.00	64.33
610	80.00	78.00
614		57.50
620	80.00	82.33
682	70.00	73.50
689	66.00	65.67
909	83.00	85.00
913	75.00	83.67
934	46.00	53.33
947	73.00	82.67
962	80.00	88.00
985	90.00	87.33
987	85.00	66.67

Tableau 30.2

Évaluation de la composante audio-orale
par un panel de 4 juges

No. d'élève	AUDITION	LECTURE	PERFORMANCE ORALE			
			Pron	Voc	Struc	Faç. d'exp
Notes	10	10	4	4	4	4
Juges	1 2 3 4	1 2 3 4	1234	1234	1234	1234
305	109 9 9		4422	4423	4323	4333
307	109 109	6	3333	4434	3434	2444
381	8 7 10	6 5 6 6	2231	3331	4221	3212
383	108 10	4 5 8 6	4332	3343	2333	3333
603	6 3	9 9 8	221	223	223	123
605	8 8	7 7 8	334	234	334	334
615	2 5 7	7 6 6	4233	3341	423	3221
689	108 8	8 7 7	333	333	333	231

Tableau 31

RELATION COMPETENCE DE COMMUNICATION, RÉSULTATS SCOLAIRES, ET IDENTITÉ DE GROUPE

La performance des élèves les plus forts et les plus faibles à l'école selon leur identité de groupe

Identité : 4 = Francophone 3 = Franco−ontarien(ne) 2 = Ontarien(ne) bilingue 1 = Autre

No	Compétences de communication	Résultats scolaires	Identité de groupe
305	83.00	84.00	3
307	70.00	75.33	3
381		82.67	2
383	83.00	88.00	3
388	86.00	89.33	4
603	80.00	79.00	2
604	83.00	88.33	1
609	60.00	64.33	3
610	80.00	78.00	3
614	40.00	57.50	
615	63.33	70	3
620	80.00	82.33	2
682	70.00	73.50	2
689	66.00	65.67	
901	60.00	59.00	3
902	56.67	58	3
904	66.67	51	3
909	83.00	85.00	3
913	75.00	83.67	3
927	80	84	3
934	46.00	53.33	4
940	86	80	3
945	53.33	52	2
947	73.00	82.67	3
962	80.00	88.00	
963	70	78	3
981	90	79	4
985	90.00	87.33	
987	85.00	66.67	3

Tableau 32

RELATION MILIEU, FAMILLE ET RÉSEAU DE FRANCOPHONE, ET IDENTITÉ DE GROUPE
Niveau de français selon l'identité de groupe des élèves les plus forts et les plus faibles à l'école

A, B, C : 1 = anglais 5 = anglais et français 10 = français
Identité : 4 = Francophone 3 = Franco−ontarien(ne) 2 = Ontarien(ne) bilingue 1 = Autre

No	A Milieu	B Famille	C Réseau	Identité de groupe
305	5	10	10	3
307	5	10	9	3
381	1	10	7	2
383	1	5	6	3
388	5	10	10	4
603	5	10	8	2
604	5	5	7	1
609	5	10	9	3
610	5	10	10	3
614	5	5	5	
615	5	5	6	3
620	5	5	7	2
682	1	9	7	2
689	1	10	8	
901	3	10	5	
902	5	10	6	3
904	5	10	8	3
909	5	10	7	3
913	5	10	9	3
927	5	10	10	3
934	5	10	8	4
940	5	8	8	3
945	5	9	8	2
947	5	10	10	3
962	5	10	8	
963	4	10	7	3
981	5	5	6	4
985	5	10	10	
987	5	9	9	3

Tableau 33

RELATION MILIEU, FAMILLE ET RÉSEAU DE FRANCOPHONE, ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Une comparaison entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles

1 = anglais 5 = anglais et français 10 = français

No	Milieu	Famille	Réseau	$\bar{X}$
305	5	10	10	84.00
307	5	10	9	75.33
381	1	10	7	82.67
383	1	5	6	88.00
388	5	10	10	89.33
604	5	5	7	88.33
609	5	10	9	64.33
610	5	10	10	78.00
614	5	5	5	57.50
620	5	5	7	82.33
682	1	9	7	73.50
689	1	10	8	65.67
909	5	10	7	85.00
913	5	10	9	83.67
934	5	10	8	53.33
947	5	10	10	82.67
962	5	10	8	88.00
985	5	10	10	87.33
987	5	9	9	66.67

Tableau 34

RELATION NIVEAU SOCIO–ÉCONOMIQUE ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Une comparaison entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles

No	Niveau	3e	4e	5e	$\bar{X}$
305	2	81	85	86	84.00
307	1	78	71	77	75.33
381	2	83	77	88	82.67
383	2	86	88	90	88.00
388	1	90	88	90	89.33
		6e	7e	8e	
604	2	90	89	86	88.33
609	2	63	71	59	64.33
610	2	88	81	65	78.00
614	2	56		59	57.50
620	1	83	84	80	82.33
682	2	69		78	73.50
689	2	67	64	66	65.67
		9e	10e	11e	
909	2	91	86	78	85.00
913	2	85	84	82	83.67
934	2	53	48	59	53.33
947	2	86	85	77	82.67
962	2	88	89	87	88.00
985	3	89	88	85	87.33
987	1	62	68	70	66.67

Tableau 35.1

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Structures de phrases

f = 1 : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f = 1* : L'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

	Nord–est avancé n = 42		Nord–est général n = 13		Nord–ouest combiné n = 7		Total n=62	
Types d'erreur	f	f*	f	f*	f	f*	f	f*
Mots nécessaires absents de la phrase	3	1	3	1	0	0	6	2
Consistance du même sujet et verbe	12	2	10	3	1	0	23	5
Mots inutiles, déplacés ou absents	6	2	13	12	6	3	25	17
Le mot ou la phrase est incompréhensible	1	0	0	0	3	1	4	1

Tableau 35.2

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Structures grammaticales

f = 1 : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f = 1* : L'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

	Nord–est avancé n = 42		Nord–est général n = 13		Nord–ouest combiné n = 7		Total n = 62	
Types d'erreur	f	f*	f	f*	f	f*	f	f*
Mélange du nom avec le verbe ou l'adjectif	13	1	5	1	1	1	19	3
Une emploi, une emploie, un emplois	16	10	7	5	0	0	23	15
L'usage des articles	17	6	8	3	1	1	26	10
L'usage des adjectifs	26	5	4	2	3	1	33	8
L'utilisation du <ne> dans une négation	11	1	7	4	6	2	24	7
Tous – tout – toutes	12	5	13	7	2	1	27	13
Pronoms, prénominaux	2	0	0	0	0	0	2	0
Utilisation de <leur>	1	1	2	0	0	0	3	1
Fém. – masc.	2	1	0	0	6	4	8	5

Tableau 35.3

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Les verbes

f = 1 : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f = 1* : L'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

	Nord–est avancé n = 42		Nord–est général n = 13		Nord–ouest combiné n = 7		Total n = 62	
Types d'erreur	f	f*	f	f*	f	f*	f	f*
Utilisation du subjonctif	5	1	0	0	1	0	6	1
Confustion du participe avec l'infinitif	27	17	11	7	4	2	42	26
Accords de verbes ou mauvais emploi des temps	35	28	13	12	6	4	54	44
Confusion de l'infinitif avec le régulier	2	0	0	0	0	0	2	0

Tableau 35.4

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Utilisation des prépositions et conjonctions

f = 1 : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f = 1* : L'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

	Nord–est avancé n = 42		Nord–est général n = 13		Nord–ouest combiné n = 7		Total n = 62	
Types d'erreur	f	f*	f	f*	f	f*	f	f*
Utilisation des conjounctions	23	12	11	7	1	1	35	20
Le <de> plaçé devant le nom	26	9	8	4	1	0	35	13
Le <à> plaçé devant l'infinitif	8	1	5	2	3	1	16	4
Confusion du verbe <a> avec la prép. <à>	12	3	4	0	10	0	26	3
Utilisation de prépositions <sur> et <pour>	25	1	8	0	1	0	34	1

Tableau 35.5

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Style et Vocabulaire

f = 1 : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f = 1* : L'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

	Nord–est avancé n = 42		Nord–est général n = 13		Nord–ouest combiné n = 7		Total n = 62	
Types d'erreur	f	f*	f	f*	f	f*	f	f*
Anglicismes	28	8	8	4	4	1	40	13
Transposition mot pour mot de l'anglais	12	7	6	4	5	4	23	15
Autres tournures de phrase non–normalisées	9	5	13	6	5	3	27	14
Répétition de mots	3	0	2	0	0	0	5	0

Tableau 35.6

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE

Erreurs d'orthographe
reliées à des notions de communication
et exprimées en termes grammaticales

f = 1 : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f = 1* : L'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

	Nord–est avancé n = 42		Nord–est général n = 13		Nord–ouest combiné n = 7		Total n = 62	
Types d'erreur	f	f*	f	f*	f	f*	f	f*
Sa – ça – se – ce	18	4	8	3	1	1	27	8
Ses – ces – c'est – cet	11	0	1	0	2	0	14	0
Son – sont	3	0	4	2	0	0	7	2
Tel – telle	1	0	0	0	0	0	1	0
Quel – qu'elle	1	0	0	0	0	0	1	0
On – ont	3	0	1	0	0	0	4	0
Donc – dont	3	0	0	0	1	0	4	0
Mais – mes	2	0	1	0	1	0	4	0

Tableau 35.7

TYPES ET FRÉQUENCES DES ERREURS EN 11e ANNÉE
Orthorgraghe

f = 1 : l'élève s'est servi de l'expression une fois
f = 1* : L'élève s'est servi de l'expression plus d'une fois

	Nord–est avancé n = 42		Nord–est général n = 13		Nord–ouest combiné n = 7		Total n = 62	
Types d'erreur	f	f*	f	f*	f	f*	f	f*
Erreurs d'orthographe	15	2	13	10	7	4	35	16

Tableau 36

PERCEPTIONS PAR LES ÉLÈVES DU + ET DU - EN LECTURE

Positif «ce que j'aime le plus»

1re année

il y a des images	+++++++--
aime capable de lire	++++++
aime personnages	++++-----
drôle	+
aime le thème	+
beaucoup à lire	-

4ième année

les personnages	+++++++-
les images	+++
les aventures	+
les mésaventures et la violence	----
les vêtements	+
c'est une vraie histoire	+
il y a beaucoup d'écriture	++-
les couleurs qui ne sont pas belles	-
pas d'action	-
les mots trop difficiles	-

7ième année	7ième année
aime variété	+++++++
il y a de l'action, de la fiction, de l'aventure et du mystère	+++++
les images, les photos	++
animaux	++
sentimental	++
historique	++
ça parle des sciences	+
il y a beaucoup d'écriture	-
mots dificiles	----
pas d'action	--
disposition du manuel	--
les descriptions	-
pas assez d'action	-
roman d'amour	-
trop de pages	-
pas d'images	-

Tableau 37.1

LES MANUELS SCOLAIRES UTILISÉS À L'ÉLÉMENTAIRE
Manuels d'élèves - Nord-est de l'Ontario

A.	**Place de publication**		
	1. nord de l'Ontario		1
	2. région d'Ottawa-Hull		2
	3. reste de l'Ontario		10
	4. acadien		
	5. ouest canadien minoritaire		
	6. québécois		60
	7. français\européen		
	8. canadien anglais ou américain		20
	9. autre		1
B.	**Contexte géographique**		
	1. nord de l'Ontario		
	2. region d'Ottawa-Hull		
	3. reste de l'Ontario		4
	4. acadien		
	5. ouest canadien minoritaire		
	6. québécois		24
	7. français\européen		
	8. canadien anglais ou américain		66
	9. autre		
C.	**Images:**		
	1. énormément	(15 et plus)	76
	2. beaucoup	(entre 10 et 15)	13
	3. plusieurs	(entre 5 et 10)	4
	4. quelques-unes	(entre 1 et 5)	
	5. aucune	(o)	1
D.	**Rapport avec les expériences de vie**		
	1. énormément	(15 et plus)	68
	2. beaucoup	(entre 10 et 15)	7
	3. plusieurs	(entre 5 et 10)	2
	4. quelques-unes	(entre 1 et 5)	12
	5. aucune	(o)	5

Tableau 37.2

LES MANUELS SCOLAIRES UTILISÉS À L'ÉLÉMENTAIRE
Manuels d'élèves et manuels ressources des enseignants
Nord-ouest de l'Ontario

A.	**Place de publication**	
1.	nord de l'Ontario	3
2.	région d'Ottawa-Hull	14
3.	reste de l'Ontario	8
4.	acadien	2
5.	ouest canadien minoritaire	16
6.	québécois	46
7.	français\européen	
8.	canadien anglais ou américain	6
9.	autre	3
0.	ontarien (pas précisé)	5
B.	**Contexte geographique de l'histoire**	
1.	nord de l'Ontario	2
2.	region d'Ottawa-Hull	
3.	reste de l'Ontario	
4.	acadien	
5.	ouest canadien minoritaire	
6.	québécois	
7.	français\européen	
8.	canadien anglais ou américain	
9.	autre ou pas du tout	101
C.	**Images:**	
1.	énormément (15 et plus)	82
2.	beaucoup (entre 10 et 15)	
3.	plusieurs (entre 5 et 10)	5
4.	quelques-unes (entre 1 et 5)	2
5.	aucune (o)	14
D.	**Rapport avec les expériences de vie**	
1.	énormément (15 et plus)	78
2.	beaucoup (entre 10 et 15)	1
3.	plusieurs (entre 5 et 10)	6
4.	quelques-unes (entre 1 et 5)	3
5.	aucune (0)	15

A noter: les élèves se servent de la bible et des dictionnaires anglais et français.

Tableau 38

LES LIVRES RESSOURCES EN BIBLIOTHÈQUE À L'ÉLÉMENTAIRE

Écoles élémen.	Nombre total	livres anglais	livres traduits	livres québecois	livres du milieu min*
Nord-est	n=17 250	n=1 051 ou 6,093%	n=974 ou 5,641%	n=1 174 ou 6,806%	n=84 ou ,487%
Nord-ouest	n=10 244	n=4 575 ou 44,370%	n=78 ou ,761%	n=325 ou 3,173%	n=3 ou,003%

Livres qui proviennent de la région d'Ottawa

* À noter que la moitié des livres du milieu minoritaire francophone furent publiés à Ottawa, une ville où la culture et la langue sont bien enracinées.

Tableau 39

MODE D'ENCODAGE UTILISÉ PAR L'ENSEIGNANT
(Observations ethnographiques)

Verbal	Visuel	Tactile	Abstrait
1*	1(2)*		
8*	8(2)*	8*	
	11B		5*
12		12(2)	
22	17	13	
24	32	15	
34	119	211(2)	
106	106(2)*		
111	111		
120	120		
213(2)	112		
215(3)	127		127
222(2)	132		132
225	136		142
	211(2)		213(5)
	213(2)		222
	215(2)		223(2)
	224(3)		225
	225		

* **Analyses sous-jacentes. Elles ne comptent pas parce que ces observations sont tirés de commentaires de l'enseignant.**

Tableau 40

CONDITIONS D'APPRENTISSAGE
à partir des comportements d'élèves
par séquences d'observation de classe

attentifs	distraits	bruyants	fatigués
11B	24	19	20
15	28	26	35
16	29	27	111
18	30	28	113
19	32	29	127
20	111	31	213
30	114	32	215
32	127	111	223
35	130	113	
211	222	114	
213		127	
215		130	
223		225	

Tableau 41

PEDAGOGIE DE L'ENSEIGNANT ET TYPES DES QUESTIONS

Types de question :

de définition* = question à la laquelle on donne une réponse précise, telle qu'elle est attendue (on vérifie la connaissance).
Ex. : Qui a découvert le Canada?
Quand avons-nous commencé à faire du beurre au Canada?

emprique* = question à laquelle on donne une explication (on vérifie la compréhension, l'application et l'analyse). Ex. : Comment est-ce qu'on fait un bonhomme de neige?
Explique comment on faisait du beurre dans ce temps-là?

d'évaluation* = question à laquelle on présente, explique et défend un «point de vue» (on vérifie la synthèse et l'évaluation).
Ex. : Penses-tu qu'on devraitavoir un party?
Crois-tu qu'on devrait manger du beurre?

* Henson, 1992.

	Classe centrée sur	*#qu.d'évaluation*	*#qu. emp.*	*#qu. de déf.*	*dialogue initié par*
05.	élèves+ enseignant				
08.	élèves				
09.	élèves+ enseignant	1			élèves
10.	élèves				
11A.	élèves				
11B.					enseignant
12.	élèves				élèves
13.	élèves			1	
15.	élèves				
16.		3	2		élèves + enseignant
17.	élèves	1			élèves
18.	élèves	3	5	2	élèves + enseignant
19.	élèves				
20.	élèves				
21.	élèves	1			élèves
23.	élèves				
25.	élèves				
26.	enseignant	2	8	11	enseignant

(suite - Tableau 41)

	Classe centrée sur	#qu.d'évaluation	#qu. emp.	#qu. de déf.	*dialogue initié par*
27.	élèves				
28.	enseignant				
29.	élèves				
30.		(3 fois)		1	enseignant
33.				2	élèves
34.		1			élèves + enseignant
35.			1		élèves
36.	élèves	1			élèves (devant la classe)
37.	élèves	1			élèves (devant la classe)
39.	élèves	1			élèves (devant la classe)
40.	élèves				
41.	élèves	1			
42.	élèves				
43.	élèves				
44.				4	
113.	élèves			4	enseignant
111.	enseignant		1	2	
112.	élèves				
114.	élèves				
116.	enseignant		3	2	enseignant
117.	élèves				
118.	élèves				
120.	élèves				
124.	élèves				
126.	élèves				
127.	enseignant		2		
132.				2	
133.	élèves				
134.	élèves		2		élèves + enseignant
136.		1	1	1	élèves + enseignant
137.	élèves				
138.	élèves				élèves + enseignant
139.	enseignant + élèves	1	2	1	élèves + enseignant
141.	élèves				
142.	enseignant + élèves	1	3	3	élèves + enseignant

(suite - Tableau 41)

	Classe centrée sur	*#qu.d'évaluation*	*#qu. emp.*	*#qu. de déf.*	*dialogue initié par*
211	élèves	2	8		enseignant
213	élèves + enseignant	10	2	12	enseignant
215	élèves + enseignant	6	19	7	enseignant
222	élèves + enseignant		1	1	enseignant
223	élèves	14	14	12	élèves + enseignant
225	élèves + enseignant	16		1	enseignant

* Analyses sous-jacentes. Elles ne comptent pas parce que ces observations sont tirés des commentaires de l'enseignant

Tableau 42

TENDANCES A PARLER FRANCAIS ET ANGLAIS

Français socialement	Français au travail	Anglais socialement	Anglais au travail
6* (quelques filles)	14(plusieurs)	6*(4 fois)	29(plusieurs)
21 (2 filles)	19(3 fois)	9(1 fois)	42(plusieurs)
30 (2 filles)	20 (plusieurs)	7(2 fois)	113(3 fois)
31 (quelques filles)	42(plusieurs)	31(plusieurs)	116(3 réponses à des questions de l'ens.)
44 (1 garçon)	43(plusieurs)	32(1 élève)	117(1 élève)
112 (1 fille) (1 garçon)	117(1 élève)	19(1 élève)	133(plusieurs)
117(1 élève)	126(plusieurs)	43(1 garçon)	137 (quelques élèves) (1 garçon)
126(quelques élèves)	133(1 fille) (2 filles)	51*(entrevue-plusieurs)	141(quelques garçons)
141(1 fille)	142(2 fois)	52*(entrevue-plusieurs garçons)	142(1 garçon) 225(1 fois)
142(1 garçon) (1 garçon)		113(plusieurs)	
		112(1 fille)	
		115(plusieurs)	
		116(2 fois)	
		117(1 groupe)	
		127(3 fois)	
		132(4 fois-surtout garçons)	
		133(2 fois)	
		137(1 élève)	
		141(2 filles) (1 garçon) (1 fille)	
		225(3 fois)	

Interprétation d'expressions en termes fréquence :

Quelques personnes : f=2
Plusieurs : f=3

* Analyses sous-jacentes. Elles ne comptent pas parce que ces observations sont tirés des commentaires de l'enseignant.

Tableau 43

VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Numéro de l'observation lorsqu'une hypothèses, une fois avançée, est vérifiée.

par la discussion	par résolution de problèmes	par l'enseignant
108	5	126
126	142	
142 (3 fois)		
223 (5 fois)		

Tableau 44

ACQUISITION OU APPRENTISSAGE
L'approche pédagogique dans l'enseignement de la langue selon les observations ethnographique

Acquisition	Apprentissage
3*	11B
5*	
6*	
9*	
11A	
12	
13	13
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
23	
27	
29	
31	
34	
37	
38	
39	
41	
43	
106	
108	111
112	127
114	
116	
117	
118	
124	
126	
133	
134	
136	136
137	
138	
139	
140	
141	
142	
215	211
223	213
225	222

* Analyses sous-jacentes. Elles ne comptent pas parce que ces observations sont tirés des commentaires de l'enseignant

Tableau 45

PERTINENCE DU COURS À L'EXPERIENCE PERSONELLE DES ÉLÈVES
Jugements sur des observations de classe

Numéro de l'observation de classe

Oui	Non
8*	24
9*	26
11A	51(entrevue)*
12	52(entrevue)*
13	108
15	111
16	113
17	116
18	118
21	119
33	127
34	
37	
38	
39	
106	
112	
114	
126	
134	
136	
137	
138	
139	
142	
213	
215	222
223	223
	225

* Analyses sous-jacentes. Elles ne comptent pas parce que ces observations sont tirés de commentaires de l'enseignant.

Tableau 46

STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION ET DE COMMUNICATION ENTRE LES ÉLEVES

NUMÉRO DE L'OBSERVATION	OBSERVATIONS
	<u>Elèves qui s'entraident</u>
12	- les élèves se félicitent entre eux pour leur réussite lors d'une courte leçon de vocabulaire
14	- élèves se partagent des idées, du matériel et s'encouragent les uns les autres pour leurs beaux dessins
27	- un élève d'un groupe montre son livre aux autres élèves de ce groupe. Les élèves du groupe examinent ensuite tous les livres de plus près
38	- les élèves applaudissent des élèves qui vont devant la classe (2 fois)
43	- un garçon consulte un autre garçon
113	- une fille aide à une autre fille
	- une fille aide à une autre fille
211	- un étudiant explique le jeu pour un étudiant qui a de la difficulté à le faire devant la classe
213	- les auditeurs sont attentifs aux lecteurs
215	- deux étudiants font l'effort d'embellir la phrase d'une autre étudiante
	- un troisième fait le même effort
	- un élève rajoute quelque chose de plus spécifique aux mots d'une élève
	- une étudiante change un peu la phrase d'une étudiante pour l'aider selon la demande de l'enseignante
223	- des élèves viennent en aide à un étudiant qui de la difficulté à répondre à une question posée par l'enseignante
	- les étudiants s'impliquent dans les discussions
	- une étudiante promeut la réponse d'un autre étudiant en le pointant du doigt au professeur
	- les étudiants sont motivés à répondre
	- une étudiante partage un fait vécu
225	- deux groupes discutent entre eux
	- un étudiant remet son cahier à un autre pour qu'il le lise
	- un élève applaudit ceux qui viennent de faire leur présentation

(suite-Tableau 46)

Stratégies de Communication non-verbale

18 - Quelques élèves complètent des notes au sujet du film (seuls)

26 - 3 fois lors de la période de questions de l'enseignante, un élève imite des gestes du film
- des élèves font des expressions faciales de la chaise

28 - des élèves se mettent à rire et à mimer des moments drôles du film

30 - 1 élève imite un geste comique du film et un autre rit

114 - des élèves parlent avec des gestes

134 - des garçons d'un groupe communiquent entre eux par des gestes (3 fois)

138 - une fille hoche la tête pour répondre oui à une question de l'enseignante
- plusieurs élèves répondent en disant oui
- plusieurs élèves répondent oui en levant la main

139 - 1 petit garçon (devant la classe) hausse les épaules pour indiquer qu'il ne sait pas la réponse à une question de l'enseignante. L'enseignante lui pose la même question une 2e fois. Cette fois, le petit garçon: -fait signe que non
-croise ses doigts
-tire ses bras vers sa poitrine

-1 petite fille (devant la classe) hausse les épaules pour indiquer qu'elle ne sait pas la réponse à une question de l'enseignante

211 - une étudiante cherche les pièces du jeu qu'elle doit expliquer

213 - les élèves sont attentifs aux auditeurs, ils les regardent et ne bougent pas
- un des lecteurs commencent à bouger (2 fois)
- un étudiant ne se tient pas debout droit lorsqu'il répond à l'enseignante
- un étudiant se repose la tête sur ses bras qui sont placés sur son pupitre et se branle les jambes
- un deuxième étudiant se balance les pieds
- une étudiante se gratte la tête pendant que l'institutrice donne des directives
- une deuxième étudiante fait le même geste
- une étudiante se place les cheveux
- une étudiante se gratte le cou
- une étudiante s'étire les bras
- le même étudiant qui se reposait la tête sur son pupitre, redresse ses pantalons
  -il range les feuilles sur son pupitre
  -il pose des gestes opposés du reste de la classe
- un élève se gratte les cheveux
  -il appuie sa tête sur son pupitre et s'amuse à monter et rabaisser son livre
- un élève s'appuie sur sa chaise (2 élèves)
- une étudiante s'étire doucement

(suite-Tableau 46)

- un élève se gratte le dos
- une étudiante lit avec ses doigts
- une étudiante ressent ses gencives avec son doigt
  -elle s'ouvre grand la bouche

215 - une étudiante lève la main pour répondre à l'enseignante (2X)

- une autre étudiante lève la main (2 élèves)
- un élève insiste de vouloir répondre en secouant sa main
- une étudiante se frotte les yeux (3 étudiants)
- une étudiante qui a tenu le bras levé longtemps change de bras
- un élève fixe son regard vers le plafond pour quelques instants
  -il baille
  -il appuie sa tête sur son pupitre en se fermant les yeux
  -il se frotte les yeux
- un élève glisse le cordon qu'il porte autour du cou, par dessus sa tête
- un étudiant salue le «caméraman»
- un étudiant fait comme si il voulait enfoncer son doigt dans sa main
- une étudiante s'enroule les manches de blouson une dans l'autre
  -elle s'appuie les jambes sur la chaise devant elle
- deux étudiants se rongent les doigts
- trois étudiants ricanent
- un étudiant s'étire
  -il se gratte les cheveux
  -il s'arrête les mains derrière la tête
  -il se secoue la tête et se frotte l'oreille
- deux étudiants baillent

222 - deux élèves ne suivent pas

223 - une étudiante lève la main pour poser une question

- une étudiante lève la main pour répondre à l'enseignante
- plusieurs étudiants lèvent la main pour répondre à l'enseignante
- un étudiant tourne les pages de son cahier pendant que l'enseignante donne des explications (2 étudiants)
- une étudiante s'appuie sur sa table
  -elle s'étire
- un autre baille
  -elle se frotte le visage
- un étudiant assis au fond de la salle se lève
  -il ramasse quelque chose
- un élève se lève pour prendre une feuille
- quelques élèves persévèrent à tenir leur main levée
- les élèves se tournent vers les voix qu'ils entendent
- une étudiante passe avec une chaise en main
- un élève se frotte le visage
- un élève se pince le nez

(suite-Tableau 46)

- un autre baille (2X)
- un élève se lève et part
- une étudiante s'appuie le visage entre ses mains
- un étudiant revient à sa place
- un étudiant lève la main (2 étudiants)
- une étudiante touche le bas de sa propre jambe
- une étudiante tend son bras à plusieurs reprises pour répondre
- une étudiante lève la main pour répondre
- un élève passe devant la caméra
- un élève se replace les cheveux
- plusieurs élèves lèvent la main pour répondre (2X)
- un élève lève la main pour poser une question (2 élèves)
- une étudiante revient à sa place
- un élève se lève à l'arrière de la classe
- une étudiante fait un visage en grimaçant
- une étudiante pointe son doigt vers l'élève qui est assis à coté d'elle pour signaler à l'enseignante qu'il a une réponse
- une étudiante lève la main avec insistance pour répondre à l'enseignante
- un élève retourne s'asseoir à sa place
- un élève insiste pour répondre en tendant la main à plusieurs reprises
- un autre élève lève la main pour répondre
- un étudiant communique avec un autre par des gestes pendant que l'enseignante parle (2X)
- un étudiant ouvre et ferme la fenêtre
- un élève se lève et marche derrière la salle de classe pendant que le professeur parle

(suite-Tableau 46)

Lecture (élèves qui lisent ce qu'ils ont écrit)

17 (pourquoi ils aiment leur grand-mère)
- 3 élèves ne regardent pas la classe en lisant
- 6 élèves lisent à voix basse
- 4 élèves lisent lentement
- 4 élèves lisent mot pour mot

37 (francophones qu'ils admirent)
- 3 élèves lisent mot pour mot
- 3 élèves lisent à voix basse et lentement
- 1 garçon présente la personne qu'il admire sous forme de devinette (Mickey Mouse)

39 (francophones qu'ils admirent)
- 6 élèves lisent rapidement
- 2 élèves lisent à voix basse

Des élèves sourient en terminant de lire un texte (sur les francophones qui les influencent)
21 - 11 élèves
37 - 2 filles
38 - 1 fille
39 - 3 élèves

(suite-Tableau 46)

Les groupes

20 Dans un groupe: -tous participent à la discussion
-travaillent bien
-intègrent de l'humour
-parlent français

43 En groupes: -certains lisent
-certains écrivent
-certains vont chercher des livres

118 (voir plus haut): -discutent
-apprennent à se connaître
-partagent

124 Dans 2 groupes: -certains discutent
-certains écrivent

133 Dans 1 groupe: -certains questionnent
-certains répondent
-certains commentent
-certains expliquent
-certains s'exclament

134 Dans 1 groupe (voir plus haut): -les garçons communiquent avec des gestes (3 fois)
Dans 1 autre groupe: -les filles discutent tête à tête

137 Dans 1 groupe: -1 garçon écrit; 2 autres garçons parlent
Dans 1 groupe: -les têtes des élèves sont rapprochées
Dans 1 groupe: -2 filles écrivent; 1 a le dos tourné
Dans 1 groupe: -1 fille lit à haute voix

211- deux amies expliquent le jeu en même temps
-elles jouent ensemble

213- le groupe d'auditeur est attentif au groupe de lecteur
- les lecteurs commencent à bouger
- les auditeurs applaudissent les lecteurs (suite à la demande de l'enseignante)
- les auditeurs commencent à démontrer leur fatigue en se balançant les pieds, se branlant les jambes etc.
- un des auditeurs a de la difficulté à suivre
- les auditeurs participent à la discussion

222- Certains élèves lisent avec d'autres élèves
- les élèves lisent ensemble à haute voix
- un élève était debout
-certains étaient assis
- certains lisent individuellement
- deux élèves ne suivent pas
- un élève lit mais ne continue pas à suivre par après
-certains élèves lisent par eux-mêmes à haute voix

225- les étudiants parlent en anglais entre eux (plusieurs fois)
- une étudiante d'un groupe mâche un aliment
-elle frappe sur son pupitre (comme un tambour)
-elle prend des notes
-elle se sert d'un livre
-elle se tourne par deux fois et fais signe que non à quelqu'un de la classe

- plusieurs étudiants (au moins un de chaque groupe) se déplacent pour chercher du matériel ou voir l'enseignante
- un étudiant s'exclame à haute voix
- Dans un groupe: 1 étudiant se place les cheveux à plusieurs reprises
  -il se d/place rapidement devant la caméra
- Dans un groupe: 1 étudiant s'exclame à haute voix
- un étudiant d'un groupe agace un étudiant d'un autre groupe lorsqu'il attend pour l'enseignante (2X)
- un autre étudiant agace un étudiant d'un autre groupe en retournant à sa place
- deux étudiants se penchent sur leur pupitre et se parlent
- deux étudiants ricanent pendant leur présentation